

Georg Krücken

(Hrsg.)

**Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel
der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen
an deutschen Universitäten***

***Endbericht des Lehrforschungsprojektes**

Universität Bielefeld

Fakultät für Soziologie

März 2005

Mitgewirkt haben:

**Johanna Bunzmann, Lisa Hürter, Maja Kandzorra,
Katharina Kloke, Juliana Körnert, Steffen Ludwig,
Boris Podolšak und Yvonne Prill.**

Inhalt	
I	Einleitung 5
II	Grundlagen..... 11
II.1	AG I: Hochschulentwicklung vom Mittelalter bis zur Gegenwart 11
II.2	AG II: Wettbewerbsdiskurs 37
II.3	AG III: Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen 69
III	Hypothesenauswertung 125
III.1	Hypothese 1: Das organisationale Feld 'Hochschule' und die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen 125
III.2	Hypothese 2: Die Einschätzung von Bachelor- und Masterstudiengängen im organisationalen Feld 155
III.3	Hypothese 3: Einschätzung der hochschulinternen Umsetzung von Bachelor- und Masterstudiengängen 185
III.4	Hypothese 4: Mimetische Prozesse in Wettbewerbs-Sets 225
III.5	Hypothese 5: Akkreditierung: Mimetische Prozesse und Professionalisierung 263
III.6	Hypothese 6: Autonomie und Regulierung 301
III.7	Quantitative Auswertung: Welche Faktoren beeinflussen die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen? 331
IV	Zusammenfassung und Diskussion..... 377
Anhang..... 387	
A	Interviewpartner und Termine 387
B	Interviewleitfaden für Akkreditierungsagenturen 392
C	Interviewleitfaden für die Hochschulpolitik und 'Hochschulberatung' 394
D	Interviewleitfaden für die Rektorate der nordrhein- westfälischen Universitäten 397

I Einleitung

(Georg Krücken)

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (im Folgenden als BMS abgekürzt) ist zentraler Bestandteil einer umfassenden Transformation europäischer Hochschulsysteme. Sie kann als großflächiges Sozialexperiment mit offenem Ausgang verstanden werden. Hochschulangehörige sind einerseits Handelnde in diesem Prozess. Andererseits können sie mit distanzierter Neugier die Besonderheiten seines Verlaufes ergründen. Der vorliegende Bericht wurde von Studierenden der Universität Bielefeld im Hauptstudium der Soziologie, Praxisschwerpunkt Wissenschafts- und Technologiepolitik, zum Abschluss eines dreisemestrigen Lehrforschungsprojektes verfasst, das im Wintersemester 2003/04 begonnen und im Wintersemester 2004/05 abgeschlossen wurde. Er dokumentiert den nicht immer einfachen Versuch, sich primär aus der Beobachtungs- und nicht aus der Handlungsperspektive mit ausgewählten Aspekten des Einführungsprozesses von BMS zu beschäftigen.

Im Vordergrund der theoretischen und empirischen Analyse steht die Re-Positionierung von Hochschulen unter Wettbewerbsbedingungen, die eines der großen Themen der aktuellen Hochschulreformdebatte darstellt. Wir vermuten, dass die Einführung von BMS den Wettbewerbsdruck aus zwei Gründen verschärft: Erstens ist mit dieser Einführung die Konstruktion eines internationalen Bildungsraums verbunden. Damit wird das vor allem im 19. und 20. Jahrhundert wirkmächtige Konstrukt eines nationalstaatlichen Bildungsraums transzendiert. In der Folge stehen ausländische und inländische Anbieter von Bildungsleistungen in direkter Konkurrenz zueinander. Zweitens heben die für Deutschland neuen Studienabschlüsse die in unterschiedlichen Bildungsabschlüssen zum Ausdruck kommenden institutionellen Trennungen auf der nationalen Ebene auf. Insbesondere Fachhochschulen konkurrieren nun auf demselben Terrain wie Universitäten und vergeben formal identische Abschlüsse. Damit erhöht sich der Wettbewerbsdruck auf Universitäten, und sie verlieren ihren letztlich in einer ständischen Ordnung begründeten Status als Spitze des tertiären Bildungssektors.

Doch wie verhalten sich Hochschulen im Wettbewerb? Gegenwärtig wird diese Frage vor allem normativ behandelt. Formale ökonomische Modelle und hochschulpolitische Verlautbarungen konvergieren hinsichtlich der normativen Wünschbarkeit von Wettbewerb, ohne das reale Wettbewerbsverhalten von

Hochschulen empirisch zu überprüfen. Zum Teil werden Markt und Wettbewerb ebenso mythisch überhöht wie Partizipation und Planung in den 1960er und 1970er Jahren. „Die entfesselte Hochschule“ (Müller-Böling 2000) weist einen nicht minder hohen normativ-utopischen Argumentationsüberschuss auf wie zuvor das Plädoyer für die „Hochschule in der Demokratie“ (Nitsch et al. 1965). Die mit jedem Reformprozess verbundenen Unsicherheiten, Ambiguitäten und Zielkonflikte bleiben solchermaßen abgedunkelt.

Aufgrund dieser unbefriedigenden Diskussionslage wurde ein soziologisches Forschungsdesign entwickelt, um das mit der BMS-Einführung verbundene Wettbewerbsverhalten von Universitäten empirisch zu untersuchen.

In der ersten Phase (Wintersemester 2003/04) wurden die relevanten theoretischen, methodischen und empirischen Vorarbeiten geleistet.

Der Theorierahmen wurde durch den soziologischen Neo-Institutionalismus gebildet, der der amerikanischen Organisationsforschung entstammt (vgl. Powell/DiMaggio 1991). Die Grundannahme dieses Ansatzes besteht darin, dass sich das Verhalten von Organisationen (Unternehmen, öffentliche Verwaltungen, Krankenhäuser, Universitäten etc.) nicht als Ergebnis individuell-rationaler und autonomer Entscheidungsfindung rekonstruieren lässt, sondern nur, indem man die gesellschaftliche Umwelteinbettung von Organisationen berücksichtigt. Diese Umwelten bestehen einerseits aus anderen Organisationen im „organisationalen Feld“, andererseits aus den breiteren kulturellen Rahmenbedingungen organisationalen Handelns. Diese generellen Überlegungen wurden während der ersten Projektphase im Hinblick auf deutsche Universitäten und ihre Umwelten spezifiziert. Die Studierenden konnten sich hier auf Arbeiten des Leiters des Projektes stützen, der sich in verschiedenen Publikationen mit den Grundzügen des Ansatzes (Hasse/Krücken 2005²), seiner sozialtheoretischen Kontextierung (Krücken 2002) und seiner Übertragung auf „Hochschulen im Wettbewerb“ (Krücken 2004) beschäftigt hat.

In methodischer Hinsicht wurden während der ersten Projektphase die geeigneten Erhebungs- und Auswertungsinstrumente festgelegt. Im Vordergrund sollten Leitfadenterviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Hochschulen, Akkreditierungsagenturen, Organisationen der Hochschulpolitik und der 'Hochschulberatung' stehen. Mit der Orientierung an Leitfadenterviews sollte ein Weg beschritten werden, der zwischen standardisierten Fragebögen und offenen Verfahren der Datenerhebung liegt. Damit verband sich die Erwartung, die zum Teil uneindeutigen und vielschichtigen Einschätzungen der Befragten besser erfassen zu können als mit standardisierten Erhebungsverfahren. Gegenüber offenen Verfahren wurde der Vorteil in der Vergleichbarkeit der zu erhebenden Daten gesehen. Wichtig

erschien es uns, unterschiedliche Perspektiven zu erheben. Hierzu wurden die vier von uns gewählten Akteursgruppen mit zum Teil identischen Fragen konfrontiert. Diese Vorgehensweise sollte auch das Risiko minimieren, möglicherweise idealisierte und strategische Darstellungen unhinterfragt zu übernehmen. Während die Auswahl der konkreten Organisationen aus den Bereichen der Akkreditierung, der Hochschulpolitik und der 'Hochschulberatung' nahe liegend war, musste bei den Hochschulen eine Eingrenzung erfolgen. Diese bestand darin, ausschließlich Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen in den Blick zu nehmen. Die damit verbundene Ausklammerung von Universitäten anderer Bundesländer sowie von Fachhochschulen ist einerseits forschungspragmatisch begründet, da die zeitlichen, materiellen und personalen Ressourcen eine größere Erhebung nicht zuließen. Andererseits konnte mit dieser Eingrenzung ein Sample von Hochschulen erhoben werden, das gemeinsamen politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen unterliegt. Auch dies trägt zur Vergleichbarkeit der Interviewdaten bei.

Darüber hinaus sollten in einem quantitativen Untersuchungsteil organisations- und wissenschaftssoziologische Hypothesen getestet werden. Ziel war es, zu überprüfen, welche im Typus der Organisation sowie im Typus der Disziplin liegende Ursachen die sehr unterschiedlich ausgeprägte Neigung beeinflussen, die Umstellung auf BMS zu vollziehen.

Empirische Vorarbeiten wurden von den Studierenden in drei Arbeitsgruppen geleistet, die aus jeweils zwei bis drei Studierenden bestanden. Die erste Arbeitsgruppe (AG I) beschäftigte sich mit dem Thema „Hochschulentwicklung vom Mittelalter bis zur Gegenwart“, wobei der Zeitverlauf von den historischen Ursprüngen bis hin zu aktuellen Tendenzen reichte. Die zweite Arbeitsgruppe (AG II) untersuchte den Diskurs zu „Hochschulen im Wettbewerb“, der in Deutschland in den 1980er Jahren einsetzte. Die dritte Arbeitsgruppe (AG III) arbeitete das politische, rechtliche und statistische Material zu BMS an deutschen Hochschulen auf. Die Ergebnisse der AGs wurden im Plenum mündlich präsentiert und schriftlich festgehalten. Auf diese Weise verfügten alle Studierenden über wichtige Hintergrundinformationen für die daran anschließende Erhebungsphase.

Die zweite Phase (Sommersemester 2004) stand ganz im Zeichen der empirischen Erhebung. Im Anschluss an die zuvor genannten Vorarbeiten wurden acht Hypothesen formuliert. In diesen Hypothesen drückt sich unsere im Projektverlauf gestiegene Neugier aus, mehr über den Prozess der BMS-Einführung generell zu erfahren. Aus diesem Grund wurden auch Hypothesen formuliert, die über die thematische Fokussierung auf Wettbewerbsaspekte hinausgehen. Die Hypothesen bildeten die Grundlage der Erstellung der Interviewleitfäden (s. Anhang B bis D).

Im Juni und Juli 2004 wurden insgesamt 28 Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von 14 der 15 Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen, der sechs Akkreditierungsagenturen und des Akkreditierungsrates sowie 8 Organisationen der Hochschulpolitik und der 'Hochschulberatung' geführt (s. Anhang A). Die Interviews dauerten in der Regel ein bis anderthalb Stunden. Sie wurden auf Tonträger aufgezeichnet und später von den Interviewenden volltranskribiert. Unseren Interviewpartnern wurde Anonymität zugesichert. Zugleich wurde versucht, ihnen über die Projekt-Homepage (www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kruecken/) ein Höchstmaß an Transparenz über unsere Vorgehensweise und den jeweiligen Zwischenstand zu ermöglichen.

Darüber hinaus wurde während der zweiten Projektphase mit den statistischen Analysen begonnen. Die hierfür erforderlichen Daten mussten im Gegensatz zum qualitativen Hauptteil der Untersuchung nicht eigens erhoben werden. Sie standen über den HRK-Hochschulkompass und andere Datenquellen (DAAD, DFG, etc.) zur Verfügung. Dennoch erforderte die Aufbereitung der Daten für unsere Untersuchungszwecke ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Engagement.

Den Schwerpunkt der dritten Phase (Wintersemester 2004/05) bildete die Auswertung des Interviewmaterials. Sie erfolgte entlang der zuvor formulierten Hypothesen. Ein Hypothesentest im strengen Sinne war – im Gegensatz zum quantitativen Untersuchungsteil, der in dieser Phase ebenfalls abgeschlossen wurde – allerdings nicht vorgesehen. Hierzu waren einerseits die Fallzahlen zu niedrig; andererseits eignen sich über Interviews gewonnene Daten aufgrund ihrer Interpretationsoffenheit nur begrenzt für quantifizierende Verfahren. Die Hypothesen dienten vielmehr der Strukturierung des Interviewmaterials. Die Auswertung orientierte sich an Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2003⁸). Mit Hilfe der Leitfäden und Hypothesen konnten analytische Kategorien gebildet werden, die es erlaubten, das gesamte Interviewmaterial in Elemente zu zerlegen und so fallübergreifend zu bearbeiten. Interviewzitate sind kursiv gedruckt. Aus Gründen der Lesbarkeit sowie zwecks Wahrung der Anonymität der von uns Befragten wird – sofern dies nicht ausdrücklich vermerkt ist – einheitlich von Interviewpartnern gesprochen, auch wenn es sich um eine Interviewpartnerin handelte. Die ausführlichen Ergebnisse finden sich unter 'Hypothesen', die jeweils von einer Studentin bzw. einem Studenten bearbeitet wurden. Eine knappe Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Interviewauswertungen sowie der quantitativen Analyse findet sich am Ende des Berichts.

Zum Schluss gilt es, sich bei unseren Interviewpartnerinnen und -partnern aus den Universitäten, aus dem Bereich der Akkreditierung sowie der Hochschulpolitik und 'Hochschulberatung' zu bedanken. Die Resonanz auf unsere Interviewanfragen war

ausgesprochen positiv. Bis auf eine Universität haben alle von uns Angesprochenen bereitwillig zugesagt. Der Status und die Kompetenz unserer Interviewpartnerinnen und -partner verdeutlichen, welchen Stellenwert das Thema des Lehrforschungsprojektes hat. Die Leitfadeninterviews boten den Studierenden nicht nur die Möglichkeit, praktische Erfahrungen im Hinblick auf eine spezifische Methode der Datenerhebung zu sammeln, sondern auch Einsichten in die tagtägliche Beschäftigung mit einem ebenso spannenden wie vielschichtigen Thema zu gewinnen. Mit dem hier vorliegenden Projektbericht ist die Hoffnung verbunden, dass die von uns eingenommene distanziert-neugierige Beobachtungsperspektive auch für die jeweiligen Handlungsperspektiven von Interesse sein kann.

Literatur

- Hasse, Raimund und Georg Krücken (2005²): *Neo-Institutionalismus*, 2., erweiterte und überarbeitete Auflage (Original 1999), Mit einem Vorwort von John Meyer, Bielefeld: transcript Verlag.
- Krücken, Georg (2002): „Amerikanischer Neo-Institutionalismus – europäische Perspektiven“, in: *Sociologia Internationalis* 40, 227-259.
- Krücken, Georg (2004): „Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive“, in: Böttcher, Wolfgang und Terhardt (Hrsg.), *Organisationstheorie: Ihr Potential für die Analyse und Entwicklung von pädagogischen Feldern*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 286-301.
- Mayring, Philipp (2003⁸): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 8., erweiterte und überarbeitete Auflage (Original 1983). Weinheim: Beltz.
- Müller-Böling, Detlef (2000): *Die entfesselte Hochschule*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nitsch, Wolfgang, Uta Gerhardt, Claus Offe und Ulrich K. Preuß (1965): *Hochschule in der Demokratie. Kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der deutschen Universität*. Berlin: Luchterhand.
- Powell, Walter W. und Paul J. DiMaggio (Hrsg.), (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago/London: University of Chicago Press.

II Grundlagen

II.1 AG I: Hochschulentwicklung vom Mittelalter bis zur Gegenwart

Inhalt

1	Einleitung.....	12	
Teil A: Hochschulentwicklung von den Anfängen bis 1945..... 13			
2	Die Anfänge: Die Bildung erster Universitäten im Mittelalter	13	
3	Die Etablierung der Universitäten in ganz Europa im Zeitalter der Territorialstaaten.....	14	
4	Nationalstaatliche Universitäten in der aufkommenden Industriegesellschaft	16	
Teil B: Hochschulentwicklung von 1945-1989..... 17			
5	Gesellschaftlich-politischer Kontext der Nachkriegszeit	17	
6	Wandel der deutschen Hochschulen seit 1945	18	
6.1	Hochschulen im DDR-Regime.....	18	
6.2	Hochschulen in Westdeutschland.....	21	
6.2.1	Direkte Nachkriegszeit	21	
6.2.2	Die große Reformzeit (1960er-1970er Jahre)	26	
6.2.3	Stagnation in den 1980er Jahren und Konsolidierung	27	
Teil C: Hochschulentwicklung seit 1990			28
7	Bildungspolitik im Prozess der deutschen Wiedervereinigung.....	28	
8	Neu-Positionierung der deutschen Hochschulen	30	
9	Schlusswort.....	33	
Literatur.....		35	

1 Einleitung

Die erste Arbeitsgruppe des Lehrforschungsprojektes „Hochschulen im Wettbewerb“ hat sich im Wintersemester 2003/04 mit der Hochschulgeschichte seit den ersten Formen institutionalisierten Lehrens und Lernens befasst.

Der erste Teil, verfasst von Boris Podolšak, beleuchtet die Zeit des Mittelalters, der frühen Neuzeit und der Moderne bis hinein in die Mitte des 20. Jahrhunderts. Seit bereits um 1200 übt die Universität als Erzeugungsort wissenschaftlichen Wissens, das ebendort auch an Individuen weitergegeben wird, die Rolle einer Elitenbildungsanstalt aus, wobei die Wissenssicherung und Verbreitung tradierten Wissens im Mittelpunkt stehen.

Der Zusammenschluss von Magistern und ihren Scholaren in der Universität kann als welthistorische europäische Errungenschaft angesehen werden, die zusammen mit dem System der Zertifizierung im 17. und 18. Jahrhundert weltweit exportiert wurde. So kamen die an den Handwerksgilden und -zünften orientierten Abschlüsse 'Bakkalaureus' (lateinisch für Geselle) und 'Magister' (vom Meister) nach Übersee. Im 21. Jahrhundert reimportieren wir, eingeleitet durch den Bologna-Prozess, Bachelor und Master.

Der zweite Teil wurde geschrieben von Maja Kandzorra und befasst sich mit der Nachkriegszeit bis zum Fall der Mauer. In diesem Abschnitt geht es in erster Linie um die Entwicklungsgeschichten des geteilten Deutschlands unter besonderer Berücksichtigung der Entstehung der hochschulpolitischen Organisationen. Der von der Partei zentralistisch gesteuerten Anstalt der Wissensvermittlung in der Deutschen Demokratischen Republik, die zweckgerichtet die Verwendbarkeit von Wissen für die Industrie sicherstellen sollte, stand in Westdeutschland das Universitätsmodell Humboldts mit geringen funktionalistischen Anteilen gegenüber. Das im Westen zunehmend größer werdende Problem des Wandels der Elitenbildungsanstalt zur Massenuniversität konnte auch nach mehreren Reformversuchen nicht gelöst werden. Trotz großer Kritik am vorhandenen System wurde dieses 1989 zum Vorbild ostdeutscher Universitäten.

Der von Steffen Ludwig angefertigte dritte Teil fokussiert neue Entwicklungen der Institution Hochschule seit 1990, im Besonderen die neueste Reformdiskussion, die unter Stichpunkte wie Wettbewerb, Profilbildung, Internationalisierung, Evaluation der Lehre, Zielvereinbarung, Stärkung der Hochschulautonomie u.v.m. subsumiert werden kann.

Teil A: Hochschulentwicklung von den Anfängen bis 1945

2 Die Anfänge: Die Bildung erster Universitäten im Mittelalter

In Norditalien herrschten seit dem frühen 11. Jh. Auseinandersetzungen zwischen dem Papsttum, dem Kaisertum und dem städtischen Bürgertum. Da sich diese Konflikte vor allem als Rechtskontroversen und -ansprüche manifestierten, entstanden Rechtsschulen, die schon bald breiten Zulauf verzeichneten und hohes Ansehen hatten. Eine der ersten Rechtsschulen war Bologna (1088), die auch als die erste Universität überhaupt gilt (vgl. Müller 1990: 34ff).

Um sich der Kontrolle der städtischen Obrigkeit zu entziehen, schlossen sich die nicht aus Bologna stammenden Lehrenden und Studenten zu so genannten 'Nationes' zusammen, die nach dem Modell der Handwerks- und Kaufmannsgilden oder religiösen Bruderschaften organisiert waren (vgl. Weber 2002: 17). So hatte der Lehrende (der Professor) den Titel 'Magister', der mit dem Wort 'Meister' zusammenhängt und auch der Rechtsstellung eines Handwerksmeisters entsprach. Mit dieser Stellung waren bestimmte Rechte und Pflichten verbunden, wie zum Beispiel: in zuverlässiger Weise maßgebliche Texte auszulegen oder Prüfungen abzunehmen. Die 'Nationes' wurden sodann durch den Kaiser beziehungsweise Papst unter seinen Schutz genommen und somit der Zuständigkeit der städtischen Gerichtsbarkeit entzogen. Bald jedoch stieg die Zahl der 'Nationes' und war zu groß, um eine effektive Verbandsarbeit sicherzustellen. Da auch der Erwerb des angestrebten Wissens dauerhafter Organisation bedurfte, musste ein umfassenderer Zusammenschluss gebildet werden: Basierend auf der Form einer Schwurgemeinschaft wurde die 'Universitas' gebildet, der Zusammenschluss (die Einheit) von Lehrenden und Studenten (vgl. Müller 1990: 21ff).

Die Universitäten hatten sich eigene Statuten gegeben, die ihnen eine gewisse Autonomie sicherten, zumindest gegenüber der Stadt und dem jeweiligen Staat; so unterstanden Professoren und Studenten einer eigenen Gerichtsbarkeit. Innerhalb einer feudalen Gesellschaft war die Universität eine Institution mit demokratischen Strukturen: man gelangte durch Wahl und auf Zeit in ihre Ämter (Rektor, Dekan, Prokurator, etc.).

Inhaltlich-wissenschaftlich war die Universität in dieser Phase ausdrücklich auf Wissenssicherung und Verbreitung gesicherten Wissens angelegt. Die als ursprünglich von Gott gestiftet gedachte, auf die 'Doctrina Sacra' bezogene Gesamtheit höheren Orientierungs- und Sachwissens sollte möglichst vollständig erfasst, von fremden Zusätzen gereinigt, geordnet und getreulich weitergegeben

werden (vgl. Weber 2002: 69). Aus der Gesamtheit, der von der Kirche anerkannten Wissenschaften, bildeten sich bald mehrere Wissensgebiete (Fakultäten): Theologie, kanonisches Recht, römisches Recht, Medizin und Philosophie. Das Studium begann in der Regel mit einer Art Grundstudium in Philosophie, das mit dem Grad des 'Bakkalaureus' abgeschlossen wurde. Auf dieser Grundlage folgten dann weitere Studien, die zum Erwerb des Magister- beziehungsweise Doktorgrades führten. Diese von den Universitäten vergebenen Titel und Abschlüsse wurden zu anerkannten sozialen Merkmalen. Sie waren Ausweise höherer Qualifikation und adelsnahen Rangs, dessen Träger sich zu der neuen sozialen Gruppe der Universitätsabsolventen formierten, die – anfangs in bescheidenem Ausmaß – begannen, Kirchenbürokratien, Verwaltungen von Adelshöfen und großer Städte zu übernehmen (vgl. Müller 1983: 16ff).

Insbesondere die großen Universitäten besaßen eine auf ganz Europa sich erstreckende Strahlkraft. Sie waren meist für ein Fach besonders berühmt: etwa Bologna für die Rechtswissenschaft, Padua für die Medizin, Paris und Oxford für die Theologie. Die gemeinsame Prägung, die die Universitätsbesucher erfuhren und mitnahmen, bestand einerseits in der beschleunigten Latinisierung, der Standardisierung des Denkens und der Kommunikation auf der Grundlage der gemeinsamen Schulung in Grammatik und Logik, andererseits in der Ausbreitung ziemlich einheitlichen Sach- und Orientierungswissens besonders im Bereich des Rechts und der Theologie, als auch einer kritischen Grundlagenreflexion im Horizont christlicher Ordnung (vgl. Weber 2002: 21ff).

3 Die Etablierung der Universitäten in ganz Europa im Zeitalter der Territorialstaaten

In den ersten Jahrzehnten des 13. Jahrhunderts kam es zu Ablegern der bestehenden Universitäten. Neue korporative Selbstgründungen und Gründungen 'von oben' (so genannte Pflanzungen), zunächst in Oberitalien, dann allmählich in den Grenzen des älteren Europa, also derjenigen europäischen Großregion, die mehr oder weniger direkt auf römischantikem Erbe aufbauen konnte. Erst 1348 wurde in Prag eine Universität nördlich der Alpen gegründet. Die erste Universität auf dem jetzigen Gebiet der Bundesrepublik Deutschland wurde in Erfurt (1379) gegründet, gefolgt von Heidelberg (1385). Um 1400 gab es europaweit 30 Universitäten (vgl. Müller 1990: 39ff).

Die hieran anschließende frühneuzeitliche Epoche war gekennzeichnet durch eine weitere Vermehrung und Ausbreitung der europäischen Universitäten. Diese konnten sich zwar der Kontrolle des Papsttums weiterhin entziehen, andererseits wurden sie

verstärkt durch den frühmodernen Territorialstaat vereinnahmt. Das Interesse der neuen Herren der Universität bestand darin, die Universität und das an ihr erarbeitete, gespeicherte und vermittelte Wissen den eigenen herrschaftlich-staatlichen Bedürfnissen anzupassen und dienstbar zu machen. Die weitgehende Integration der Universität in den staatlichen Apparat engte ihren geistig-intellektuellen Spielraum ein (vgl. Ellwein 1997: 30f). Diese Entwicklung ging einher mit der Laisierung und der Professionalisierung des Professorenstandes, der Bedeutungssteigerung des Professionsstudiums (Juristen, Medizinern, etc.) und dem Aufkommen gelehrter Schriftstellerei, hervorgerufen durch die Kostenreduzierung von Druckerzeugnissen im 16. und 17. Jahrhundert. Durch die Tendenz zur Territorial- oder Landesuniversität kam es zur Schwächung der überterritorialen Rekrutierung und Kommunikation, was ein beschleunigtes Auseinanderstreben des zuvor weitgehend einheitlichen Universitätsmodells zur Folge hatte. Eine weitere Folge dieser Entwicklungen war das Aufkommen so genannter 'Familienuniversitäten', der Beherrschung der Universität durch einzelne Familien, Familienverbände und patronalklientär vernetzter Gruppen (vgl. Weber 2002: 72).

Ideengeschichtlich zog erst einmal der Humanismus in die Universität ein, also die Idee, durch Wiederbelebung der antiken Sprachen das antike Wissen und damit die antike Kultur als Voraussetzung neuer kultureller, sozialer und politischer Stabilität und Größe der Gegenwart wiederzugewinnen. Infolge der Reformation und Konfessionalisierung kam es zur teilweisen 'Wiederverkirchlichung' und Neigung zu orthodoxer Verkrustung. Die bereits in Entfaltung befindlichen wissenschaftlichen Ansätze des Humanismus wurden zurückgedrängt, Neues wurde nur dann begrüßt, wenn es dem konfessionellen Zweck zugute kam (vgl. Boockmann 1999: 140f). Durch die konfessionelle Konkurrenz jedoch entwickelte sich auch eine wissenschaftliche Dynamik, die zur Formierung und Durchsetzung der Aufklärung beitrug (17. Jahrhundert). Diese knüpfte unter anderem an die Erkenntnis an, dass die Möglichkeit, die Bibel unterschiedlich zu interpretieren, jeden konfessionellen und religiösen Absolutheitsanspruch hatte obsolet werden lassen, und schloss daraus, dass es notwendig war, eine neue Basis von Wissen und Gewissheit jenseits aller religiöser Überzeugung zu finden. Die Natur bot sich als diese neue Grundlage an: Als entscheidende Erkenntnis- und Darstellungsmethoden galten Experiment und Mathematik beziehungsweise die mathematische Logik; neben die Textwissenschaft trat nun die experimentelle oder Laborwissenschaft (vgl. Müller 1990: ff; ergänzend aus wissenschaftshistorischer und -soziologischer Perspektive: Zilsel 1976, Merton 1970).

4 Nationalstaatliche Universitäten in der aufkommenden Industriegesellschaft

Mit der Französischen Revolution begann eine neue Phase der Universitätsentwicklung. Die Revolutionäre der Aufklärung sahen in den Universitäten wesentliche Säulen und Symbole des Alten Regimes, schafften sie 1793 ab und ersetzten sie durch Spezialhochschulen, die einerseits an die Tradition der jeweiligen Fakultäten, andererseits an diejenigen der aufgeklärten Wissenschafts- und Fachakademien anknüpften. Nach der französischen Niederlage 1814/15 kamen auch die Staaten der Restauration zur Einsicht, dass ihre Institutionen konsequenter Modernisierung bedurften. Das Modell des revolutionären Frankreichs wollte man jedoch nicht vollständig übernehmen. Angestrebt wurde vielmehr eine Verbindung der überkommenen Fürsteherrschaft mit dem bürgerlichen Nationalismus und Liberalismus, eine Modernisierung der Universität mit alten wie neuen Rezepten (vgl. Weber 2002: 154f). Dieser als Neubeginn eingeschätzte preußische Reformansatz geht auf Wilhelm von Humboldt (1767-1835) zurück, der von einem idealistischen Wissenschafts- und Bildungsbegriff ausging, den er mit pragmatischen organisatorischen Vorstellungen verknüpfte. Der Mensch habe sich durch Wissenschaft fortzubilden, so von Humboldt, und sittlich zu vollenden; Wissenschaft soll um ihrer selbst willen und nach ihren eigenen Prinzipien als Forschung betrieben werden. Entsprechend sollen die Freiheit der Wissenschaft, die Einheit von Forschung und Lehre sowie die einheitsstiftende Funktion der Philosophischen Fakultät für die Gesamtuniversität gewährleistet sein (vgl. von Humboldt 1810; zur Fortführung der Diskussion vgl. z.B. Schelsky 1963).

Demgegenüber hatte die politische Elite Preußens andere Prioritäten. Die Universitäten sollten einerseits zuverlässige und bestens ausgebildete Politiker und Beamte hervorbringen, andererseits wirtschaftlich und politisch nützlich Wissen produzieren. Die Kombination dieser beiden Ansätze, eines elitären Idealismus und eines nationalstaatlichen Modernisierungswillens, bildete das preußische Modell. Die hiermit eingeleiteten Reformen führten im Lauf des 19. Jahrhunderts zu zwei Entwicklungen: einerseits die Blütezeit der klassischen, aus vier Fakultäten bestehenden Universität; andererseits die Einzug der Naturwissenschaften und die Expansion technischer Hochschulen. Hieraus resultierte die Gründung mathematisch-naturwissenschaftlicher Fakultäten an klassischen Universitäten sowie die Aufwertung technischer Hochschulen zu technischen Universitäten. Das hierin verkörperte Modell der Forschungsuniversität galt als richtungweisend und wurde in vielen Ländern übernommen (vgl. Rothblatt/Wittrock 1993). Mit dem ersten Weltkrieg begann das deutsche Universitätsmodell seine weltweite Vorbildfunktion einzubüßen;

die universitätsfeindliche Politik des Naziregimes ab 1933 besiegelte das Ende (vgl. Müller 1990: 89ff).

Die verheerenden gesellschaftlichen und materiellen Folgen des Krieges, eine gescheiterte Demokratie, eine Diktatur, die in Deutschland 15% bis 20% aller aktiven Professoren vertrieb, und wieder Krieg 1939 bewirkten, dass sich die US-amerikanische Universität, die diesen fatalen Einflüssen nicht ausgesetzt, aber auch variantenreicher war, in eine weltweit führende Rolle bringen konnte (vgl. Weber 2002: 159ff).

Teil B: Hochschulentwicklung von 1945-1989

5 Gesellschaftlich-politischer Kontext der Nachkriegszeit

Die Zeit unmittelbar nach Ende des Zweiten Weltkrieges war von der zunehmenden Ost-West-Rivalität geprägt, die sich als großer Einflussfaktor auf das Bildungssystem Deutschlands entpuppte, das unter Kontrolle der drei westlichen Besatzungsmächte Frankreich, England, USA sowie der Sowjetunion stand. Der internationale Blockkonflikt dominierte, über die nationale Konkurrenz hinaus, die politisch-gesellschaftlichen wie auch wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Bereiche der einzelnen Staaten, was sich in antagonistischen Vereinheitlichungstendenzen – ‘Amerikanisierung’ versus ‘Sowjetisierung’ – niederschlug (vgl. Weber 2002: 162ff). Hieraus resultierte das Auseinanderdriften der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR (vgl. Wissenschaftliche Kommission 1990).

Nach dem Sputnik-Schock 1957¹ erfolgte in der Bundesrepublik Deutschland eine Forcierung der Orientierung und Förderung der Wissenschaften nach US-Vorbild, hauptsächlich der naturwissenschaftlich-technischen Fachbereiche. Die potenzielle Überlegenheit der sowjetischen Raumfahrt als Synonym der generellen sowjetischen Übermacht brachte eine Kooperation ‘westlicher Allianzen’ zwecks Bündelung der westlichen Kräfte gegen den Ostblock zustande. Die Kultur- und Bildungswissenschaften erhielten ebenfalls, nicht nur aus paritätischen, sondern vor allem aus Gründen der Stabilisierung der demokratischen Gesellschaft, angemessene Förderung.

¹ Der Sowjetunion gelang es 1957 als erster Nation, einen Satelliten (Sputnik) in der Erdumlaufbahn zu lancieren.

Die Folge waren allmählich ansteigende Studierendenzahlen, aber auch ein anschwellender Grundsatzkonflikt zwischen politisch-gesellschaftlichem Demokratiepostulat und stark hierarchisch ausgeprägter Ordinarien-Universitätskultur, der in der 1968er-Bewegung zum Ausbruch kam. Diese Bewegung erfasste fast alle westlichen Hochschulsysteme und führte trotz antiamerikanischer Züge die politisch-ideologischen Ziele betreffend zu einem weiteren Amerikanisierungsschub.

6 Wandel der deutschen Hochschulen seit 1945

6.1 Hochschulen im DDR-Regime

Die DDR-Regierung baute als erstes Ostblockland nach der UdSSR ein sozialistisches Hochschulsystem auf, das von starker Kontinuität während der gesamten Regimezeit der DDR charakterisiert war. Noch vor der Gründung der DDR 1949 sollte es eine ostdeutsche Identität geben, die direkt nach der Entstehung der SED 1946 von dieser zu konstruieren versucht wurde. Unter anderem mussten Goethe und Marx erhalten. Was die Hochschulpolitik anbelangte, wurde wie in Westdeutschland Wilhelm von Humboldt herangezogen. Die „Beschwörung“² von Humboldts als Sinnbild des Ideals für Lehre und Forschung, die im krassen Widerspruch zur Realpolitik der Sozialistischen Einheitspartei stand, wurde von westlichen Kommentatoren jedoch nicht ernst genommen. Diese Politik war Teil des Konkurrenzkampfes mit dem Westen, indem anerkannte Traditionen heraufbeschworen wurden, gleichzeitig aber das Hochschulsystem zu großen Teilen nach sowjetischem Muster aufgebaut wurde. Das kontinuierliche Wachstum und die kontinuierliche Perfektionierung des Systems kann in drei Reformstufen eingeteilt werden (vgl. Connelly 1999: 80ff).

Im Mittelpunkt der „ersten Hochschulreform“ (Connelly 1999: 81) stand die Kaderfrage in Verbindung mit den aus der besonderen Lage Deutschlands als geteiltem Land einhergehenden Maßnahmen der Demokratisierung und Entnazifizierung, die auf der Siegerkonferenz in Potsdam beschlossen wurden. Im Einzelnen ging es um Personalfragen im weitesten Sinne: Welche Personen sollten die Zulassung zum Studium erhalten, welche den akademischen Nachwuchs stellen. Beantwortet wurde die Frage mit der nachhaltigen Zerstörung des Bildungsmonopols des Bürgertums und dem Versuch, eine hiervon unabhängige „sozialistische

² Beispiele für die „Beschwörung“ Wilhelm von Humboldts in ostdeutschen Schriften zur Hochschulpolitik, zitiert nach Connelly, 1999: Rühle, Otto: Humboldts Universitätsidee – Tradition und Aufgabe, in: Hartke, Werner et al. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt 1767-1967: Erbe – Gegenwart – Zukunft, Halle (S), 1967; Böhme, Hans-Joachim: Erbeaneignung und Traditionspflege in der Wissenschaft, Das Hochschulwesen 34, 1986, 187-192.

Intelligenz' zu kreieren (vgl. Stock 1997). Demokratisierung bedeutete für die sowjetischen Funktionäre, den Anteil der Studierenden aus Arbeiter- und Bauernschichten auf über 60% zu erhöhen, sowie Sicherung einer SED-Mehrheit in allen Universitätsgremien. Um diesem 'Demokratisierungsanspruch' entsprechen zu können, wurden zunächst Vorstudienanstalten und ab 1949 Arbeiter- und Bauernfakultäten eingerichtet, die Personen aus entsprechenden Schichten einen Studienplatz zusichern sollten. Zu Anfang dauerten die Kurse ein Jahr, später bis zu drei Jahren. Sie hatten einen sehr hohen Erfolgsfaktor: Bereits 1947 rekrutierte sich fast jeder dritte Studierende aus der Arbeiter- oder Bauernschicht³, 1958 wuchs der Anteil auf 58% und in den 1960er Jahren pendelte er sich bei ungefähr 50% ein (Connelly 1999: 83).

Die zweite Maßnahme, die Entnazifizierung, war auch eine Grundvoraussetzung zur Wiedereröffnung der Universitäten, die sonst von der sowjetischen Militäradministration (SMAD) nicht erlaubt worden wäre. Da zwischen 55% (in Rostock) und 78% (in Berlin) aller Professoren und Dozenten entlassen wurden (ebd.), konnte der Lehrbetrieb nur mit stark reduzierten Studierendenzahlen, unter Wiedereinstellung von Emeritierten und mit Hilfe von zahlreichen Assistenten fortgesetzt werden. Aus den beiden Maßnahmen resultierte, dass politische Erwägungen an sowjetzonalen Hochschulen den Vorrang vor allem anderen genossen. Verstärkt wurde dieses Erkenntnis durch das erneute Zulassen von ungefähr einem Viertel ehemaliger NSDAP-Mitglieder zur Hochschullehre, „unter der Bedingung des politischen Wohlverhaltens“ (Connelly 1999: 84).

Die vollständige Zentralisierung und Bemächtigung der Hochschule durch das DDR-Regime wurde allerdings erst mit der zweiten Hochschulreform 1951, mit dem Hochschulgesetz vom 22. Februar, vollzogen. Zentralgesteuerte Lehrpläne anstelle selbstbestimmter Lehrinhalte, Schaffung einer zentralen sowjetischen Instanz zur Aufsicht über alle Hochschulen, des 'Staatssekretariats für Hochschulen', und eine generelle Nachahmung des sowjetischen Hochschulsystems waren die Folge. Dazu gehörten unter anderem folgende 'Neuerungen': Das akademische Jahr – bis dahin in zwei Semester gegliedert – wurde zu einem 10-monatigen Studienjahr mit festem Studienablauf; Einführung von 'Seminargruppen' von 15-20 Studierenden, ähnlich Schulklassen, die der Kontrolle der FDJ unterlagen; die Notwendigkeit, ein marxistisch-leninistisches Grundstudium unabhängig vom Studienfach zu absolvieren, das zunächst 20%, nach Protesten 10% der Studienzeit betrug; durch den Anspruch der SED, auch die Freizeit der Studierenden zu kontrollieren,

³ Zum Vergleich: 1932 betrug der Anteil an Studierenden in Deutschland aus Arbeiterschichten 3,0%, aus Bauernschichten 2,2% (Zehn-Jahresstatistik des Hochschulbesuchs 1943. Zentralarchiv des FDGB, Bundesvorstand, 11/-/785, zit. nach Connelly, 1999: 82).

erzwungene Mitgliedschaft bei der FDJ; ab Ende der 50er Jahre: in jeder Seminargruppe ein Teilnehmer, der auch 'informeller Mitarbeiter' der Stasi war.

Nicht nur die Wirtschaft mit ihren Fünf-Jahres-Plänen, sondern auch das gesamte Hochschulwesen wurde staatlichen Bedürfnissen angepasst, was eine Verlagerung der Kapazitäten von traditionellen humanistischen Studienrichtungen zu naturwissenschaftlich-technischen Fächern führte (grundlegend zur Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR: Köhler/Stock 2004). Auch Neugründungen wurden diesem staatlichen Pragmatismus untergeordnet, was sich in der Quantität und Qualität widerspiegelte. Von 33 zwischen 1951 und 1970 gegründeten Hochschulen waren 16 Technische, zwei Land- und Forstwirtschaftliche und drei Medizinische (vgl. Connelly 1999: 87). Diese Neugründungen waren wie ihre sowjetischen Pendanten sehr eng spezialisiert und fielen unter die Kontrolle des jeweils zuständigen Ministeriums, wobei eine Trennung von Humboldts Vision von Lehre und Forschung angestrebt wurde. Die Lehre verblieb an den Universitäten, um dort den benötigten Nachwuchs auszubilden, wohingegen die Forschung an zahlreiche Institute der Akademie der Wissenschaften verlagert wurde. Traditionelle Organe universitärer Selbstverwaltung blieben pro forma vorerst bestehen, waren jedoch zu jeder Zeit von der SED dominiert und kontrolliert.

Der Grundstein für die dritte Hochschulreform wurde beim sechsten Parteitag der SED 1963 gelegt, bei dem ein einheitliches Bildungssystem beschlossen wurde, um es durch noch frühere und präzisere Spezialisierungen zu rationalisieren (vgl. Connelly 1999: 88ff). Laut SED-Spitze sollte das Hauptziel dieser Hochschulreform sein, Hochschulen in ihrer Aufgabe als wissenschaftlicher Vorlauf für die industrielle Produktion zu perfektionieren, wobei auch der primäre und sekundäre Bildungssektor berücksichtigt wurde. Dazu wurden 1965 polytechnische Oberschulen (POS) eingeführt, die nach zehn Schuljahren, mit der so genannten erweiterten Oberschule (EOS) von 10% der Schulabgänger weitergeführt wurde. Die Absolventen verließen die Oberschule mit dem Abitur und wurden nach Planbedarf auf Hochschulen verteilt. Eindeutig war die Anerkennung des Wertes Bildung durch die Bevölkerung wie durch den Staat; das Abitur konnte mit einer Berufsausbildung kombiniert werden oder an der Abendschule nachgeholt werden, es gab im Unterschied zu früher keine 'Sackgassen im Bildungssystem'. Die große Bedeutung der Institution Hochschule für den Staat sowie die Erwartungen ihr gegenüber zeigten sich in der Umwandlung des 'Staatssekretariats für Hochschulwesen' in ein Ministerium im Jahre 1966. Zwei Jahre darauf erfolgte die 'finale' Strukturanpassung der Universitäten, zu deren bedeutendsten Änderungen die Einführung der neuen Struktureinheit 'Sektion', die die traditionelle Fakultät ersetzte, sowie der letztendliche Wandel der universitären (Selbst-)Verwaltung waren: die Sektion als effektive, übersichtliche, rationale, nach Berufsprinzipien eingeteilte Lehreinheit, die die direkte Anbindung an die Industrie

erleichtern sollte; der Rektor als Manager, dessen Aufgabe es war, staatliche Maßnahmen vor Ort umzusetzen, vollkommen dem eigentlichen Machtzentrum, dem ersten Sekretär der SED-Hochschulleitung, unterstellt.

In den letzten Jahren der DDR, der Honeckerzeit von 1971 bis 1989, ließ das Wachstum im Hochschulbereich allerdings nach, es kamen keine größeren Reformen hinzu. Eine erste politische Entspannung in den Außenbeziehungen jedoch ließ vor allem die Honeckerzeit „zu einer Zeit wachsender Repression nach innen werden“ (Connelly 1999: 91), was dazu führte, dass nur die nationale Volksarmee und die Volkspolizei dichter durch die Staatssicherheit durchgesetzt waren als das Hochschulwesen (ebd.).

6.2 Hochschulen in Westdeutschland

6.2.1 Direkte Nachkriegszeit

Nach endgültiger Einstellung des Lehrbetriebes SS 1944 war die bloße Wiedereröffnung der akademischen Einrichtungen die erste Priorität (Jarusch, 1999: 60). Um Zukunftsperspektiven zu schaffen, begannen alliierte Bildungsoffiziere und einige unbelastete deutsche Akademiker im WS 1945/46 die rudimentäre Wiederaufnahme des Lehrbetriebs. Statt eines Neuanfanges bewirkte das Chaos der Nachkriegszeit eine Rückkehr zur 'Humboldtschen Rhetorik' als nicht belastetes deutsches Kulturgut (Jarusch, 1999: 61). Die direkte Nachkriegszeit kann als ein „Nebeneinander von Weitermachen [wie zuvor: Ordinarienuniversität] in der Praxis und einer breiten Reformdiskussion“ charakterisiert werden (Hoffacker, 2000: 27).

Auf Anregung der britischen Besatzungsmacht wird 1945 die *Nordwestdeutsche Rektorenkonferenz* durch Beschluss der Hochschulrektoren gegründet:

Exkurs: Hochschulrektorenkonferenz

Vorgeschichte:

vor 1933 bereits Rektorenkonferenzen (insgesamt 28),
1936 Verbot;
1945 Gründung der Nordwestdeutschen Rektorenkonferenz (s.o.);
1946 Gründung einer Rektorenkonferenz in der amerikanischen Zone;
1949 Gründung der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK);
1990 WRK nimmt als erste Wissenschaftsorganisation 21 Hochschulen aus dem Osten auf und ändert ihren Namen in: Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Selbstdarstellung:

Die HRK ist die Stimme der Hochschulen gegenüber Politik und Öffentlichkeit, und sie ist das Forum für den gemeinsamen Meinungsbildungsprozess der Hochschulen.

Aufgaben im Einzelnen:

- Information der Mitgliedshochschulen
- Formulierung und Vertretung gemeinsamer hochschulpolitischer Positionen der Mitgliedshochschulen
- Information der Öffentlichkeit
- Beratung von Politik und Verwaltung in Bund und Ländern
- Sicherung der Qualität von Lehre und Studium sowie der Mobilität von Studierenden
- Zusammenarbeit mit anderen Organisationen und Verbänden
- internationale Hochschulzusammenarbeit
- Sammlung und Dokumentation einschlägiger Literatur
- Verantwortlichkeit für den Hochschulkompass

Zusammensetzung:

262 Mitgliedshochschulen (MHS), dies sind:

- 82 Universitäten
- 122 Fachhochschulen
- 6 Päd. Hochschulen Baden-Württembergs
- 41 Kunst- und Musikhochschulen
- 9 Phil.-Theol. und Kirchliche Hochschulen
- 2 sonstige Hochschulen

Jahresversammlung (alle Mitglieder)

Plenum:

124 Mitglieder aus allen MHS; das oberste beschlussfassende Organ, berät und beschließt über Grundsatzfragen, über Änderungen der Ordnung der HRK und über den Haushalt, es wählt den Präsidenten und fünf Vizepräsidenten;

Senat:

52 Mitglieder aus allen MHS; bereitet die Plenarversammlungen vor, entscheidet in dringlichen Angelegenheiten;

Präsident:

vertritt die HRK nach innen wie außen und führt die laufenden Geschäfte, beruft die Sitzungen der Organe ein und leitet sie, die Amtszeit beträgt fünf Jahre mit einmaligem Wiederwahlrecht;

Präsidium:

5 Vizepräsidenten auf Vorschlag des Präsidenten vom Plenum gewählt, je ein Sprecher der Mitgliedergruppen Universitäten und Fachhochschulen.

(Hochschulrektorenkonferenz: www.hrk.de, letzter Zugriff am 28.01.04)

Ebenso auf Initiative der britischen Besatzungsmacht wird 1947 ein Studienausschuss für Hochschulreform gegründet, der aus britischen, schweizerischen und deutschen Hochschullehrern, Vertretern der Kirchen und Gewerkschaften sowie der Kultusbürokratie besteht. 1948 veröffentlicht der Studienausschuss die so genannten Schwalbacher Richtlinien und das Blaue Gutachten mit 100 Empfehlungen zur Hochschulreform und beachtlichen Plänen für die Demokratisierung der tertiären Bildung in Deutschland, jedoch mit dem Fazit, die deutsche Hochschule sei im Kern gesund. Diese Formel zusammen mit der relativen Zurückhaltung der Besatzungsbehörden führte dann zu der Wiederbelebung der alten Strukturen der Ordinarienuniversität (vgl. Jarausch 1999: 62).

Zwischen Hochschulen und Staat wird ein stillschweigender Kompromiss, der so genannte 'Nichteinmischungspakt' geschlossen, der die Entpolitisierung von Forschung und Lehre und den Verzicht auf inhaltliche und organisatorische Steuerung durch den Staat bedeutete.

Ebenso wird 1948 die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz)* gegründet, die aus der Konferenz der deutschen Erziehungsminister hervorging, die im selben Jahr unter Beteiligung aller damaligen Besatzungsmächte stattfand. Den Ministern der sowjetisch kontrollierten Zone wurde jedoch die weitere Teilnahme durch die zuständige Besatzungsmacht nicht erlaubt. Ostdeutschland musste auf die Wiedereingliederung bis 1990 warten.

Exkurs: Kultusministerkonferenz (KMK) – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Grundlage:

Kulturhoheit der Länder – Zuständigkeit für das Bildungswesen und die Kultur liegt nach dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.5.1949, im Wesentlichen bei den Ländern.

Zielsetzung:

Die Länder nehmen in der Konferenz ihre Verantwortung für das Staatsganze auf dem Wege der Selbstkoordination wahr und sorgen in Belangen, die von länderübergreifender Bedeutung sind, für das notwendige Maß an Gemeinsamkeit in Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Aufgaben:

- Sicherung des erreichbaren Höchstmaßes an Mobilität durch Konsens und Kooperation in ganz Deutschland für Lernende, Studierende, Lehrende und wissenschaftlich Tätige
- Vereinbarung der Übereinstimmung oder Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen

- Hinwirken auf die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule
- Förderung von Kooperation von Einrichtungen der Bildung, Wissenschaft und Kultur
- Vertretung der gemeinsamen Interessen der Länder gegenüber dem Bund und der Europäischen Union
- gemeinsame Darstellung der Länder bei Angelegenheiten der Bildung, Wissenschaft und Kultur in der Öffentlichkeit als gemeinsame Verantwortung der Länder

Vorgehen:

Erarbeitung von Empfehlungen, Vereinbarungen bzw. Staatsabkommen; im Sinne von mehr Toleranz und Vielfalt im Bildungswesen soll auf Detailregelungen verzichtet werden. Das gemeinsam vereinbarte Niveau muss Experimente und Innovationen zulassen.

Organe der KMK:

- Plenum
- Präsidium
- Präsidentin

↳ Ständige Ausschüsse: (leisten Vorarbeiten für die Entscheidungen von Plenum und Amtschefkonferenzen)

- Schulausschuss (u.a. mit Unterausschuss für Berufliche Bildung)
- Ausschuss für Hochschule und Forschung
- Kulturausschuss
- Ausschuss für Fort- und Weiterbildung
- Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland (gemeinsam mit dem Auswärtigen Amt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen)

↳ Ständige Kommissionen:

- Kommission für europäische und internationale Angelegenheiten
- Kommission „Sport“
- Verwaltungskommission

(Kultusministerkonferenz: www.kmk.org, letzter Zugriff am 28.01.04)

Eine enorme Nachfragesteigerung nach tertiärer Bildung nach Ende von nationalsozialistischen Restriktionen und Krieg verdoppelte bald die Zahl der Einschreibungen auf über 100.000 Studierende in den 1950er Jahren. Trotz des neotraditionellen Selbstbildes war die Bildungspolitik nun aber gezwungen, die universitäre Praxis zu modernisieren (Jarausch 1999: 61), das heißt, verdrängte Reformen nachzuholen und die verdrängte Auseinandersetzung mit der Mittäterschaft im Dritten Reich aufzuarbeiten – beides geschah vorerst nicht.

Mangels einer Lösung für die aus den ständig ansteigenden Studierendenzahlen resultierenden Probleme, weder auf Ebene der Universitäten noch auf der Ebene der

Bundesländer, wurde als neues intermediäres Steuerungsinstrument durch ein Abkommen zwischen Bund und Ländern 1957 der *Wissenschaftsrat (WR)* eingerichtet. Seine eigentlichen Aufgaben umfassten das Aufstellen eines Gesamtplanes für die Förderung der Wissenschaften und jährlicher Dringlichkeitsprogramme und Empfehlungen über Verwendung von Mitteln.

Exkurs: Wissenschaftsrat (WR)

Aufgaben:

Der WR gibt Empfehlungen und Stellungnahmen im Wesentlichen zu zwei Aufgabenfeldern der Wissenschaftspolitik:

1. den wissenschaftlichen Institutionen (Universitäten, Fachhochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen), insbesondere zu ihrer Struktur und Leistungsfähigkeit, Entwicklung und Finanzierung;
2. den übergreifenden Fragen des Wissenschaftssystems, zu ausgewählten Strukturaspekten von Forschung und Lehre sowie zur Planung, Bewertung und Steuerung einzelner Bereiche und Fachgebiete.

Arbeitsweise:

Der WR befindet sich im kontinuierlichen Dialog zwischen Wissenschaft und Politik, in ihm wirken Wissenschaftler und Repräsentanten des öffentlichen Lebens gleichberechtigt mit den Vertretern von Bund und Ländern. Der WR übernimmt damit eine doppelte Vermittlungsfunktion, nämlich zwischen Wissenschaft und Politik sowie – entsprechend der föderalen Struktur der Bundesrepublik – zwischen Bund und Ländern.

Träger:

Die Regierungen des Bundes und der sechzehn Länder. Der WR besteht aus zwei Kommissionen, der Wissenschaftlichen Kommission und der Verwaltungskommission, die in der Vollversammlung zusammentreten und dort Beschlüsse, insbesondere zur Verabschiedung von Empfehlungen und Stellungnahmen, fassen. Diese müssen von einer Zweidrittelmehrheit getragen werden.

↳ *Wissenschaftliche Kommission:*

Diese besteht aus 32 Mitgliedern, die vom Bundespräsidenten berufen werden: 24 Wissenschaftler auf gemeinsamen Vorschlag der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften (MPG), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Hermann von Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren (HGF) sowie acht Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens auf gemeinsamen Vorschlag der Bundesregierung und der Landesregierungen.

↳ Verwaltungskommission:

Bestehend aus 22 Mitgliedern, die sich auf die Vertreter der sechzehn Länder und die sechs Vertreter des Bundes mit jeweils einer Stimme aufteilen.

(Wissenschaftsrat: www.wissenschaftsrat.de , letzter Zugriff am 28.01.04.)

6.2.2 Die große Reformzeit (1960er-1970er Jahre)

Vor allem demographische Gründe, aber auch soziale Faktoren wie steigende Hoffnungen auf Aufwärtsmobilität und vermehrte Ressourcen, um die zukünftige Ausbildung zu finanzieren, motivierten einen größer werdenden Teil an Absolventen und zunehmend auch Absolventinnen des sekundären Bildungsbereichs, die Universität zu besuchen. Dieses schnelle Wachstum veränderte das System grundlegend von einer universitären Elitenbildung zu einer Massenausbildung. In den drei Jahrzehnten von den 1950er bis zu den 1980er Jahren sollte sich die Zahl der Einschreibungen von 100.000 auf über eine Million erhöhen (vgl. Jarausch 1999: 65).

Die durch diese Expansion verstärkte Abnahme der Lehrqualität traf auf die von der 68er Bewegung erfasste Bundesrepublik Deutschland. Die Studierenden forderten die Demokratisierung der Gesellschaft vor allem im Hinblick auf eine verdrängte Auseinandersetzung mit der Mittäterschaft im Dritten Reich. Diese Forderung galt auch der Institution Universität. Zudem prangerten sie die Diskrepanz zwischen dem Humboldtschen Lehr- und Forschungsideal und der Realität der überlaufenen Massenuniversität an (vgl. Jarausch 1999: 67).

Folgende Neuerungen wurden durch diese studentischen Proteste angestoßen:

- Abschaffung der Symbole, Rituale, Titel und Formen der universitären Ordinarienkultur als Träger der alten universitären Identität
- Demokratisierung der universitären Selbstverwaltung (Einbeziehung von Studierenden und Mittelbau in Gremien und Ausschüsse)
- Anfänge von kritischer Selbstreflexion von Universität und Wissenschaft (zunehmende Auseinandersetzung mit Wissenschaftsgeschichte und -politik)

Gründung von Reformuniversitäten (30) und Fachhochschulen (180), die für bessere Studienqualität, Abbau der Überfüllung der Seminare, Stärkung der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, Stärkung interdisziplinärer Zusammenarbeit, Möglichkeiten zu thematischer Konzentration, engere Bindung an das Lehrpersonal, für verbesserte Studienqualität, Ernennung von jüngeren und kritischeren Professoren sorgen sollten.

Die Bundesregierung reagierte 1969 mit der Ausdehnung ihrer Rolle in der Wissenschaftspolitik durch die Revision des Grundgesetzes:

Art. 75 GG:

(1) Der Bund hat das Recht, unter den Voraussetzungen des Artikels 72 Rahmenvorschriften für die Gesetzgebung der Länder zu erlassen über: 1a. die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens.

Die uneingeschränkte Kulturhoheit der Länder wurde somit stark beschnitten, da diese nicht in der Lage waren, eine einheitliche Grundstruktur für eine Hochschulreform zu schaffen, obwohl einige von ihnen bereits eigene Landeshochschulgesetze verabschiedet hatten. Die Umsetzung dieser Grundgesetzänderung erfolgte jedoch erst 1976 mit dem Hochschulrahmengesetz (HRG). Die wichtigsten Zuständigkeiten und neuen Gesetze (vgl. Wolter 1999: 37ff):

- Zuständigkeit bei Förderung des Hochschulbaus (Hochschulbauförderungsgesetz – HBFG)
- Bundesausbildungsförderungsgesetz – BAföG
- Zentrale Vergabe von Studienplätzen – ZVS
- Bildungsplanung
- Forschungsförderung
- Beamtenbesoldungs- und Arbeitsrecht

6.2.3 Stagnation in den 1980er Jahren und Konsolidierung

Die folgende Dekade ist charakterisiert von vor allem wirtschaftlicher Stagnation, aber auch von einer Stagnation der Hochschulentwicklung. Mit der ersten großen Novellierung des HRG 1985 sollte der Hochschule wieder ihre Gestaltungsfreiheit wiedergegeben werden. Das neue Ideal eines differenzierten Hochschulwesens, „in dem nicht zentrale Planung, sondern Eigeninitiative und -verantwortung gefragt sind“ (Wolter, 1999: 25), wurde trotz großer Pläne nicht verwirklicht. In der Praxis zum Beispiel blieben die Hochschulen bei der Genehmigung von Prüfungs- oder Studienordnungen an zentrale Vorgaben und Empfehlungen des Ministeriums in den meisten Bundesländern gebunden (vgl. Wolter, 1999: 26).

Trotz aller Bemängelungen am bundesrepublikanischen Hochschulsystem wurde dieses Ende der 1980er Jahre, in der Phase tiefer Unzufriedenheit, als Modell für die neuen Bundesländer übernommen.

Teil C: Hochschulentwicklung seit 1990

7 Bildungspolitik im Prozess der deutschen Wiedervereinigung

Die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten 1990 markiert eine weitere Zäsur in der bundesdeutschen Hochschulentwicklung. Gleich zu Beginn stand hierbei eine Mammutaufgabe bevor: die Integration der DDR-Hochschullandschaft in das bundesdeutsche System. Dabei war die im Rückblick gesehen doch recht zweifelhafte Übernahme des bundesdeutschen, bereits damals kränkelnden Hochschulsystems keineswegs unumstritten, und gerade in der turbulenten Wendezeit gab es viele Diskussionen, Kontroversen und Vorschläge, wie man das DDR-Hochschulsystem umgestalten könnte.

Die beiden deutschen Staaten haben in 40 Jahren völlig unterschiedliche Wege beschritten, so war die BRD demokratisch, föderalistisch und marktwirtschaftlich ausgerichtet, während die DDR einen sozialistischen, zentralistischen und planwirtschaftlichen Weg verfolgte. Diese unterschiedliche Politik hat sich dann auch in der Bildungspolitik niedergeschlagen, und hierbei insbesondere in der Hochschul- und Forschungslandschaft. Der damalige Neuanfang in den neuen Bundesländern war zugleich eine Chance und eine Herausforderung. So hat der Wissenschaftsrat noch 1990 argumentiert: „Insgesamt gesehen kann es nicht einfach darum gehen, das bundesdeutsche Wissenschaftssystem auf die DDR zu übertragen. Vielmehr bietet der Prozess der Vereinigung auch in der Bundesrepublik Deutschland die Chance, selbstkritisch zu prüfen, inwieweit Teile ihres Bildungs- und Forschungssystems der Neuordnung bedürfen“ (vgl. Peisert/Framheim 1994: 24).

Das DDR-Hochschulwesen war in einigen Punkten, welche heute bereits wieder diskutiert werden, schon weiter als das bundesdeutsche Pendant. So war das Phänomen der Massenuniversität weitgehend unbekannt. Die Personalausstattung und damit die Betreuungsrelation Dozent – Student war weitaus günstiger, die Studienpläne waren klar formal vorgegeben. Die Studiengänge waren so konzipiert, dass die Studierenden tatsächlich ihr Studium innerhalb der vorgegebenen Zeit absolvieren konnten; auch war das Studium stärker berufsbezogen, und es gab auch weit mehr Fern- und Weiterbildungsstudiengänge (Inklusion der bereits Berufstätigen in den tertiären Bildungssektor) (vgl. Peisert/Framheim 1994: 23). Wenn man diese Punkte nimmt, stellt sich schon die Frage, wie das westdeutsche Universitätssystem, welches in den späten 1980er Jahren nahezu einhellig für krisenhaft, veraltet, dringend strukturbedürftig und unflexibel befunden worden war, eine Vorbildfunktion

für die neuen Bundesländer innerhalb weniger Monate übernehmen konnte (vgl. Ash 1999: 106).

Neben den positiven Aspekten gibt es natürlich auch negative Punkte, die aufgeführt werden können. So war die DDR-Wissenschaft weitgehend von der westlichen Wissenschaft abgekoppelt, die Infrastruktur in Forschung und Lehre war veraltet, die marxistisch-leninistische Ideologie durchdrang das gesamte Wissenschaftssystem und stellte somit die wissenschaftliche Objektivität in Frage.

Im Mittelpunkt der Neustrukturierung standen Demokratisierung, 'Ent-Ideologisierung' und die Durchsetzung des Grundsatzes der Freiheit von Forschung und Lehre. Im Zuge dessen wurden Institute und Fächer geschlossen (beispielsweise der Studiengang Marxismus-Leninismus) und / oder neu gegründet, insbesondere kam es zu einer Durchleuchtung von Fächern wie Philosophie, Jura, Pädagogik, Sozialwissenschaften und Kulturwissenschaften. Die vermeintlich wertneutralen Natur-, Medizin- und Ingenieurwissenschaften wurden größtenteils davon verschont. Das gesamte wissenschaftliche Personal wurde nach politisch-moralischen und wissenschaftlichen Kriterien evaluiert, Strukturkommissionen wurden eingesetzt und Hochschulenerneuerungsgesetze erlassen. Während des Umbauprozesses (der personellen Umstrukturierung) mussten natürlich weiterhin der Unterricht aufrechterhalten werden und Prüfungen stattfinden, hierfür wurden dann Gastdozenten aus den alten Bundesländern oder dem Ausland verpflichtet (vgl. Ash 1999: 114f).

Es kam zu einer drastischen Reduzierung des wissenschaftlichen Personals. So ging der Stellenbestand allein im Zeitraum von 1989-1994 um 13.300 auf 24.500 Stellen zurück, was immerhin einer Reduzierung um 35% entspricht. Der Grossteil des Stellenabbaus geschah jedoch nicht aus 'politischen Gründen', sondern war vielmehr die Folge der eingeschränkten strukturellen Bedürfnisse und Erfordernisse. Von den Umstrukturierungsmaßnahmen war in erster Linie der akademische Mittelbau betroffen (vgl. Ash 1999: 121f). Der Umbauprozess des ehemaligen DDR-Hochschulwesens war nicht nur begleitet von einem strukturellen und personellen Wandel, sondern es wurden auch Hochschulgebäude modernisiert, saniert oder neu errichtet, die Räume wurden mit Computern und anderer moderner Telekommunikationstechnik ausgerüstet (was in der DDR aufgrund der Finanzknappheit sehr stark vernachlässigt wurde). Es kam zu zwei 'richtigen' Hochschulstandortneugründungen, nämlich Erfurt und Frankfurt an der Oder. Ziel in Erfurt war es, die Sozial- und Geisteswissenschaften wieder zu beleben, und in Frankfurt an der Oder lag die Besonderheit bei der Neugründung in der Internationalität, welche sich im Status einer Europa-Universität äußert oder auch in der Errichtung einer interdisziplinären und international ausgerichteten Fakultät für

Kulturwissenschaften zeigt. Die Bildungshoheit im Hochschulbereich unterliegt seit der Wiedervereinigung der Politik der einzelnen Bundesländer, was aber nicht darüber hinwegtäuschen kann, dass angesichts der Finanzknappheit in den neuen Bundesländern eine relativ hohe finanzielle Abhängigkeit vom Bund bestand und auch weiterhin bestehen wird.

Insgesamt gesehen kann man die Reformen in den fünf neuen Bundesländern eher als eine 'konservative Modernisierung' beschreiben. Modernisierung äußert sich in der hohen Zahl von Neugründungen von Fachhochschulen, der Gründung von interdisziplinären Forschungseinrichtungen und der engen Kooperation mit außeruniversitären Forschungsanstalten. Aber eine wirkliche, tief greifende Reform erfolgte nicht. Die Chance für einen Neuanfang wurde Anfang der neunziger Jahre verspielt.

8 Neu-Positionierung der deutschen Hochschulen

Bereits mehrmals war das deutsche Hochschulsystem Objekt von Reformdiskussionen und -anstrengungen. Über den derzeitigen Stand und die Zukunft der deutschen Hochschulen werden seit Beginn der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts intensiv Debatten geführt. Hochschulen müssen auf ihren veränderten Funktionswandel innerhalb der Gesellschaft mit einer weitreichenden strukturellen Umgestaltung reagieren – dies ist ein zum Teil noch bevorstehender, zum Teil sich bereits vollziehender Prozess. Momentan befinden sich die deutschen Universitäten wieder in einer Phase der Transformation – welche mindestens genauso bedeutend ist, wie dies zu Anfang und Ende des 19. Jahrhunderts der Fall war, also jener Zeit, in der die deutsche Forschungsuniversität entstand und deren Modell später um die ganze Welt gehen sollte (vgl. Wolter, 2002: 1f). Bei den heutigen Reformen ist jedoch erkennbar, dass der überwiegende Teil der Reformkonzepte von anderen Ländern übernommen wird – man denke hier nicht nur an die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge; dies gilt auch im Hinblick auf Zielvereinbarungs- und Studiengebührenmodelle sowie für die angemahnte stärkere Service- und Wettbewerbsorientierung deutscher Hochschulen. Und viele Konzepte, die als neu und modern plakatiert werden, gehen teilweise auf frühere Ideen aus den 1960er und 1970er Jahren zurück. Die Bemühungen der beteiligten Akteure um ein modernes, zukunftsweisendes deutsches Modell der Universität gehen einher mit einer tief greifenden Zäsur der historisch gewachsenen Gestalt der deutschen Hochschulen.

Im Mittelpunkt der Reformanstrengungen stehen (vgl. Wolter, 2002: 3ff):

1. Institutionelle Struktur: Stichworte wie Differenzierung, Profilbildung und rechtliche Verfassung der Hochschule, private Hochschulgründungen

2. Externes und internes Steuerungssystem: mehr Wettbewerb, Transparenz, Leistungsüberprüfung mithilfe von Leistungsindikatoren, regelmäßige Evaluation der Lehre, Schaffung von Zielvereinbarungen, Bildung von Hochschulräten bzw. Kuratorien
3. Neuordnung des Verhältnisses zwischen Staat und Hochschule: Stärkung der Hochschulautonomie (beispielsweise im Bereich der Mittelvergabe, Globalhaushalt)
4. Hochschulmanagement: Deregulierung von bislang staatlichen Zuständigkeiten, Professionalisierung und erweiterte Kompetenzen
5. Personalstruktur der Hochschulen: Verschlankung der Hochschulverwaltung, leistungsabhängige Besoldung, Überprüfung und Zurückführung des Professorendienstrechts und des Beamtenstatus, Angestelltenverhältnis als gängiges Beschäftigtenmodell, Abschaffung der Habilitation, Flexibilisierung der Arbeitsverträge, Einführung von Juniorprofessuren
6. Hochschulzulassung: Auswahl durch die jeweilige Hochschule (Auswahlverfahren), Abschaffung der ZVS
7. Inhaltliche und zeitliche Struktur des Studiums: Überarbeitung und Entrümpelung der Prüfungsordnungen (Straffung des Studiums), Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, stärkere konsekutive Strukturierung des Studiums, Neuausrichtung des Verhältnisses zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, stärkerer Bezug zum Arbeitsmarkt
8. Erweiterung und Profilierung der Studienangebote: Praxisbezug des Studiums, Verbesserung der Lehre (neue Lehr- und Lernformen, Einsatz von neuen Medien), Ausbau der Beratungs- und Betreuungsleistungen für Studierende
9. Hochschulfinanzierung: stärkere Zu- bzw. Verteilung der verfügbaren Mittel zwischen und innerhalb der Hochschulen, Kostenbeteiligung der Studierenden, Studiengebühren, größere Einbindung und Zusammenarbeit mit Sponsoren aus der Wirtschaft (Wissens- und Technologietransfer)
10. Veränderung, Verlagerung, Aufhebung von Studiengängen oder Teilen von Studiengängen (leistungsschwach und/oder wenig gefragt); langsame Abkehr vom Bild der Universität als Volluniversität mit einem breiten und umfassenden Fächerspektrum, hin zu einer „unvollständigen“ wettbewerbsorientierten Hochschule mit geschärftem Leistungsprofil (vgl. Turner 2001: 110).

Zielsetzung all dieser Reformvorhaben ist es nicht nur, die Hochschulen international wettbewerbsfähig zu machen und den Studierenden eine gute Ausbildung zu bieten. Der vielleicht wichtigste Grund ist die anhaltende Finanznot in den Landeshaus-

halten. Die angespannte Situation wird sich in absehbarer Zeit vermutlich nicht so schnell ändern. Dies ist, mit ein Grund dafür, über sinnvolle Reformen nicht nur zu reden, sondern sie auch letztlich umzusetzen. Die Aufwendungen für Hochschulen stagnieren seit den 1970er Jahren, und seit den 1980er Jahren gehen sie sogar zurück, wenn die finanziellen Aufwendungen pro Student verglichen werden. Mittlerweile gibt es sehr große Disparitäten zwischen der weiter steigenden Anzahl der Studenten (die Ausbildung von mehr Studierenden) und der Ausstattung (Personal-, Finanz- und Raumkapazitäten) (vgl. Turner 2001: 27f). Der von Schimank (1995) schon für Mitte der 1970er bis Anfang der 1990er Jahre in den alten Bundesländern festgestellte Trend einer Verdrängung der Forschung durch die Lehre setzt sich also fort. Von der immer größer werdenden Kluft sind jedoch nicht alle Hochschulen und Studienfächer in gleicher Weise betroffen. So gibt es vielfältige Unterschiede zwischen Massenuniversitäten und kleinen Standorten, zwischen Massenfächern und weniger belasteten Studienfächern (vgl. Wolter 2002: 6).

Doch nicht nur fehlende ökonomische Ressourcen belasten das deutsche Universitätssystem, sondern offensichtlich sind deutsche Universitäten von der gesamten Struktur und Organisation her schlecht gerüstet, um den Aufgabenzuwachs (Weiterbildung, Wissens- und Technologietransfer, regionale Dienstleistungsaufgaben) und den Funktionswandel zu vollbringen. Die gegenwärtige Situation hat ihre Ursachen in der Auseinanderentwicklung zwischen Nachfrage, Aufgaben und Ressourcen einerseits und in der ausgebliebenen oder unzureichenden Modernisierung andererseits. Versäumnisse gab es insbesondere in den 1980er Jahren (Reformstagnation), denn in diesem Jahrzehnt erhoffte man sich aufgrund des zu erwartenden Rückgangs der Studierendenzahlen (demographischer Wandel) eine Normalisierung der Verhältnisse, welche dann letztlich so nicht eingetreten ist. So wurden unter anderem nicht das veränderte Bildungsverhalten der Bevölkerung berücksichtigt und ebenso die immer zwingender werdende Notwendigkeit eines höheren Bildungsabschlusses vernachlässigt (vgl. Wolter 2002: 7f).

Die Realisierung der Reformen im Hochschulbereich fällt zudem (da Bildungspolitik immer noch Ländersache ist) in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich aus, und zwar nicht nur in Bezug auf den gegenwärtigen Stand, sondern auch bei der strukturellen und inhaltlichen Ausrichtung gibt es verschiedene Konzepte und Maßnahmen. Im Mittelpunkt aller Bemühungen stehen jedoch die internationale Wettbewerbsfähigkeit, eine höhere Effektivität und Effizienz, eine leistungsorientierte Steuerung sowie ein stärker betriebswirtschaftlich orientiertes Hochschulmodell. Einen wichtigen Schritt markieren die novellierten Hochschulrahmengesetze von 1998 und 2002. In diesen werden vom Bund nur noch sehr generelle Vorgaben gemacht, und den Bundesländern und den einzelnen Hochschulen wird wesentlich

mehr Spiel- und Gestaltungsraum als bisher zugestanden (vgl. Wolter 2002: 7f). Der kompetitive Föderalismus, der in einer Politik des Konsensföderalismus der Kultusministerkonferenz und der Unflexibilität des Bundes unterging, blüht nun allmählich wieder auf. Reformimpulse werden in Zukunft nicht mehr nur den Hochschulen 'aufgedrückt' werden, sondern die Hochschulen sind auch in der Pflicht, diese aktiv mitzugestalten und umzusetzen. Eine hohe Bedeutung bei Reformvorschlägen besitzen dabei auch der Wissenschaftsrat, das CHE, die Bertelsmann-Stiftung, die Volkswagen-Stiftung etc. – weit weniger bedeutsam ist der Einfluss der privaten Hochschulen.

Trotz der Ansätze, die zu erkennen sind – es überwiegt meist immer noch der 'talk' gegenüber der 'action'. Uwe Schimank argumentiert hierzu folgendermaßen: „Es wird nicht nur viel geredet, aber noch wenig getan – sondern es wird teilweise deshalb immer weiter geredet, um nichts tun zu müssen“ (vgl. Schimank 2002: 30). Blockaden gibt es dabei auf beiden Seiten: nämlich vonseiten des Staates und der Hochschulen. Herrscht womöglich immer noch ein tiefes wechselseitiges Misstrauen zwischen der Hochschulverwaltung, der Professorenschaft und den staatlichen Institutionen?

Wie auf den letzten Seiten gezeigt werden sollte, sind auf dem Weg zurück zur internationalen Spitze im Hochschulwesen noch viele Hindernisse und Hürden zu bewältigen. Die Zukunft wird zeigen, ob es gelingen wird, den Kurswechsel erfolgreich zu vollziehen.

9 Schlusswort

Von den Anfängen im späten Mittelalter bis hin zur Gegenwart hat die deutsche Hochschule eine wechselvolle Geschichte vorzuweisen, viele Veränderungen und Brüche gab es seitdem. Im Kern jedoch ist die Universität unverändert geblieben, weiterhin bildet sie die 'Oase' der Lehre und der Wissenschaft innerhalb der Gesellschaft – zwar ist auch die Hochschule von gesellschaftlichen Zwängen, Normen und Anforderungen nicht unangetastet geblieben, aber dies hat sich, im Gegensatz zu anderen Teilbereichen der Gesellschaft, doch recht zögerlich vollzogen. Aber auch die altherwürdige Institution der Hochschule kann sich dem Lauf der Zeit nicht verschließen. Erforderlich ist eine Neu-Positionierung der Rolle der Universität innerhalb der Gesellschaft, wie es derzeit überall gefordert und teilweise auch schon praktiziert wird. Um es mit Niklas Luhmanns Systemtheorie zu sagen: Wissenschaft ist ein Subsystem der Gesellschaft, und aufgrund dessen besteht auch eine Differenz zwischen dem System Hochschule und seiner Umwelt. Und diese Differenz wird es weiterhin geben, denn das Medium der Wissenschaft ist

die 'Wahrheit' – was eine gewisse Objektivität und Autonomie erforderlich macht. Nur ist es zwingend, dass sich die Hochschulen in Zukunft mehr als bisher anderen Bereichen öffnen, flexibler werden, effizienter agieren usw.

Die Thematik rund um die Hochschule der Zukunft bleibt weiterhin spannend, denn die einzelnen Maßnahmen und Umsetzungen sind relativ uneinheitlich. Dies betrifft Differenzen von Bundesland zu Bundesland, und, allerdings derzeit noch begrenzt, von Hochschule zu Hochschule, wobei der Gestaltungsspielraum der einzelnen Hochschulen in den kommenden Jahren weiter zunehmen wird. Inwieweit sich dann auch der gewünschte Erfolg der Reformkonzepte zeigt, bleibt abzuwarten. Insgesamt ist es jedoch sinnvoll, mehr Wettbewerb, Autonomie, Innovation und Leistungsfähigkeit zu fordern und zuzulassen – so kann wieder ein frischer Wind durch die doch immer noch recht verstaubte Institution Hochschule wehen.

Literatur

- Ash, Mitchell G. (1999): „Die Universitäten im deutschen Vereinigungsprozeß – ‘Erneuerung oder Krisenimport?’“, in: Ash, Mitchell G. (Hrsg.): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 105-135.
- Ash, Mitchell G. (Hrsg.) (1999): *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.
- Boockmann, Hartmut (1999): *Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität*, Berlin: Siedler.
- Connelly, John (1999): „Humboldt im Staatsdienst. Ostdeutsche Universitäten 1945-1989“, in: Ash, Mitchell G. (Hrsg.): *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 80-104.
- Ellwein, Thomas (1997): *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, Wiesbaden: Fourier.
- Grundgesetz (1998¹⁵), München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hoffacker, Werner (2000): *Die Universität des 21. Jahrhunderts: Dienstleistungsunternehmen oder öffentliche Einrichtung?*, Neuwied, Luchterhand.
- Humboldt, Wilhelm von (1810): „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ (zit. nach: Anrich, Ernst (Hrsg.), (1956): *Die Idee der Universität*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 375-386).
- Jaraus, Konrad H. (1999): *Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989 – Ein akademischer Sonderweg?*, in: Ash, Mitchell G. (Hrsg.): *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, 58-79.
- Köhler, Helmut und Manfred Stock (2004): *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989*, Opladen, Leske und Budrich.
- Lehmann, Hans Georg (1996): *Deutschland-Chronik 1945 bis 1995*, Bonn: Bouvier Verlag.
- Merton, Robert K. (1970): *Science, Technology and Society in Seventeenth-Century England*, New York: Harper.
- Müller, Helmut M. et al. (2002): *Schlaglichter der deutschen Geschichte*, Leipzig, Mannheim: F.A. Brockhaus GmbH.

- Müller, Rainer A. (1990): *Geschichte der Universität*, München: Callway.
- Müller, Rainer A. (1983): *Universitäten und Hochschulen*, Düsseldorf: ECON.
- Peisert, Hansgert / Framheim, Gerhild (1994): *Das Hochschulsystem in Deutschland*, Bonn, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Rothblatt, Sheldon und Björn Wittrock (Hrsg.) (1993): *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Schelsky, Helmut (1963): *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Düsseldorf: Bertelsmann.
- Schimank, Uwe (1995): *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Schimank, Uwe (2002): *Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen*, (Online-Dokument: www.sciencepolicystudies.de/expertisen.htm).
- Stock, Manfred (1997): „Bildung zwischen Macht, Technik und Lebensstil. Das Beispiel der 'sozialistischen Intelligenz' in der DDR“, in: Häder, Sonja und Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 295 – 333.
- Turner, George (2001): *Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Weber, Wolfgang E.J. (2002): *Geschichte der europäischen Universität*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Wissenschaftliche Kommission (1990): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Materialien zur Lage der Nation*. Herausgegeben vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Wolter, Andrä (1999): „Die Transformation der deutschen Universität. Historische Erbschaft und aktuelle Herausforderungen“, in: Scholz, Wolf-Dieter und Herbert Schwab (Hrsg.): *Bildung und Gesellschaft im Wandel – Bilanz und Perspektiven der Erziehungswissenschaft*, Oldenburg, 19-60.
- Zilsel, Edgar (1976): *Die sozialen Ursprünge der neuzeitlichen Wissenschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

II.2 AG II: Wettbewerbsdiskurs

Inhalt

1	Einleitung.....	38
2	Wie kann Wettbewerb zwischen den Hochschulen aussehen?.....	39
2.1	Rahmenbedingungen für den Wettbewerb	41
2.2	Probleme der Anwendbarkeit idealtypischer Wettbewerbsvoraussetzungen auf das Bildungssystem.....	44
2.3	Dimensionen des Wettbewerbs	46
3	Der Verlauf des Wettbewerbsdiskurses.....	51
3.1	Beginn des Wettbewerbsdiskurses.....	51
3.2	Der Wettbewerbsdiskurs bis zur Wiedervereinigung	52
3.3	Der Wettbewerbsdiskurs seit 1990	53
3.4	Schlussfolgerungen	60
4	Zusammenfassung	63
	Literatur.....	65

1 Einleitung

„Meine Damen und Herren, auch die Hochschulen stehen im globalen Wettbewerb. Und sie müssen drei große Aufgaben bewältigen, wenn sie in diesem Wettbewerb um die besten Köpfe und die innovativsten Ideen bestehen wollen. Sie müssen: - nach innen flexibler und leistungsorientierter werden; - der Lehre deutlich mehr Gewicht beimessen, ohne die Qualität der Forschung zu vernachlässigen; - sich verstärkt den internationalen Anforderungen stellen.“

(Rede von Bundeskanzler Gerhard Schröder auf der Eröffnungsveranstaltung der Jahresversammlung 2000 der Hochschulrektorenkonferenz am 4. Mai 2000, in Wiesbaden).⁴

In den nunmehr über zwanzig Jahren der Diskussion um Wettbewerb zwischen den Hochschulen in Deutschland ist der Wettbewerbsgedanke ein fester Bestandteil der Hochschulpolitik geworden. Gab es Anfang der 1980er Jahre noch reichlich Bedenken und Widerstand, stellt heute kaum jemand Wettbewerb als 'Lösung' der Probleme in Frage. Die Frage ist nicht mehr, ob es einen Wettbewerb zwischen deutschen Hochschulen geben soll, sondern vielmehr wie man ihn am sinnvollsten fördern kann. Hierzu haben Bundesbildungsministerin Bulmahn und die Vertreter der Bundesländer im Jahr 2004 eine kontroverse Diskussion geführt, in der sie versuchten ein für alle Seiten konsensfähiges Konzept zur Förderung von 'Spitzenuniversitäten' und zur Bildung von 'Netzwerken der Exzellenz' zu entwickeln.

Doch trotz der mittlerweile breiten Akzeptanz des Wettbewerbsgedankens, ist es mit dem Blick auf den in den letzten zwei Jahrzehnten geführten Diskurs erstaunlich, dass sich die vorgetragenen Argumente von damals bis heute kaum verändert haben. Kann dies ein Indikator sein, dass die Grundmängel unseres Hochschulsystems die gleichen geblieben sind? Um diese Frage entscheiden zu können, soll im Folgenden der Wettbewerbsdiskurs in seiner Entwicklung nachvollzogen und die Wettbewerbsargumentation geklärt werden.

Zunächst wird in Abschnitt 2, der von Johanna Bunzmann verfasst wurde, der Wettbewerbsbegriff geklärt und Grundvoraussetzungen für ein Entstehen von Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem erläutert. Anschließend wird eine systematische Einteilung in Dimensionen des Wettbewerbs vorgenommen, innerhalb derer einzelne Wettbewerbsinstrumente erläutert werden. Grundlage hierfür ist einerseits ein 'klassischer' Text des Wissenschaftsrats aus den 1980er Jahren und andererseits ausgewählte neuere Literatur vom Ende der 1990er Jahre (Wissenschaftsrat 1985, Hödl/Zegelin 1999, Müller-Böling 2000).

⁴ Bundesregierung: (letzter Zugriff am 21.02.05) <http://www.bundeskanzler.de/Kanzler-Aktuell-.7718.6958/Rede-von-Bundeskanzler-Gerhard-Schroeder-auf-der...htm>.

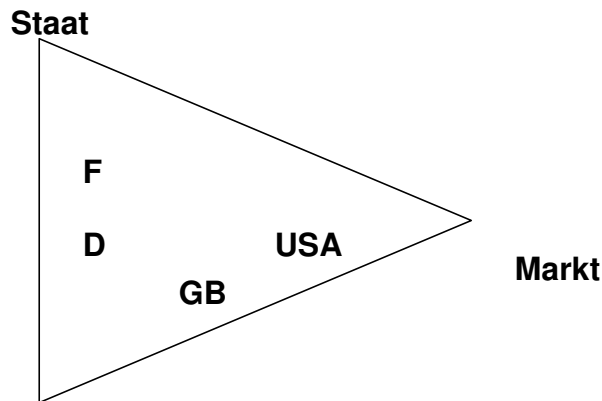
In Abschnitt 3, verfasst von Juliana Körnert, wird ein Überblick über Verlauf und Akteure des hochschul- und bildungspolitischen Wettbewerbsdiskurses von seinem Beginn in den 1980er Jahren bis heute gegeben. Grundlage sind vor allem Veröffentlichung der beiden wichtigsten hochschulpolitischen Institutionen: des Wissenschaftsrates und der Hochschulrektorenkonferenz (Westdeutsche Rektorenkonferenz). Vor allem der Wissenschaftsrat kann durch seine Zusammensetzung aus Vertretern der Politik und der Wissenschaft zwar als hochschulpolitisch vorgeprägte Organisation gelten. Die ergänzende Betrachtung der Sichtweise der Hochschulrektorenkonferenz als Vertreter der Hochschuleseite ergibt jedoch ein ausgeglichenes und repräsentatives Bild für die Hauptströmungen der Diskussion. Einzelne Gegenpositionen werden derart ausgelassen.

Es wird aufgezeigt, dass der Anstoß des Wettbewerbsdiskurses im Wesentlichen aus der Politik kam, während die Hochschulvertreter dieses Thema nur zögerlich aufnahmen. Die Themen des Diskurses, wie etwa die Autonomie der Hochschulen oder die Steigerung der Leistungsfähigkeit, haben seit den 1980er Jahren bis heute erstaunlich wenig Veränderung erfahren und wurden von den unterschiedlichen Akteuren immer wieder aufgegriffen. Der Hauptgrund für den Wettbewerbsdiskurs liegt in der finanziellen Misere des Hochschulsystems einerseits, andererseits in dem Ziel der Förderung deutscher Spitzenforschung. Weiterhin wird festgestellt, dass damit dem im Globalisierungsprozess international ausgedehnten Wettbewerb Rechnung getragen werden soll.

2 Wie kann Wettbewerb zwischen den Hochschulen aussehen?

Universitäten sind Organisationen, die nicht im luftleeren Raum, sondern im Gegenteil in einem organisationalen Feld anzusiedeln sind, in dem sie sich an anderen Akteuren orientieren und durch diese mehr oder minder stark beeinflusst werden. Ein wichtiger Akteur in diesem Zusammenhang ist der Staat. Dessen Einfluss ist in den verschiedenen Universitäts- und Bildungssystemen unterschiedlich stark ausgeprägt. Ebenso spielen die akademische Selbstverwaltung und der Wettbewerb mit anderen Universitäten in den verschiedenen Systemen eine unterschiedlich starke Rolle. Traditionell war das deutsche Universitätssystem, im Gegensatz zum amerikanischen System, durch eine relativ starke Stellung des Staates und der akademischen Selbstverwaltung sowie einen nur schwach oder gar nicht ausgeprägten Wettbewerb zwischen den Hochschulen geprägt. In einem Dreieck mit den Eckpunkten der staatlichen Steuerung, der akademischen

Selbstverwaltung und dem Markt, das auf Clark zurückgeht (vgl. Clark 1983: 143), ist das deutsche System im Vergleich zu anderen wie folgt einzuordnen:



Akad. Selbstverwaltung

Auch in Deutschland hat sich jedoch seit den 1980er Jahren eine Diskussion um die Stärkung des Wettbewerbs innerhalb des deutschen Universitätssystems entwickelt. Um diese Diskussion charakterisieren zu können, muss allerdings zunächst geklärt werden, was unter dem Begriff 'Wettbewerb' zu verstehen ist und welche Besonderheiten zu beachten sind, wenn man ihn auf das Hochschulsystem übertragen will.

Wettbewerb ist laut Erich Hödl und Wolf Zegelin ein Steuerungsprinzip, das sich primär am Wirtschaftssystem orientiert:

„Funktionsfähiger Wettbewerb wird von der Wettbewerbstheorie als ein dynamischer (d.h., zu einer verbesserten Marktversorgung führender) Prozeß verstanden, in dem Unternehmen versuchen, durch das Erbringen einer besseren *Leistung* zu Lasten ihrer Konkurrenten (Wettbewerber) Nachfrage zu gewinnen und ihre unternehmerischen Ziele zu verwirklichen. Unternehmen, die sich in ihrer Wettbewerbsposition durch Aktionen ihrer Konkurrenten bedroht sehen, müssen auf diese Gefährdung reagieren, indem sie ihre *Marktleistung* ebenfalls verbessern und so Wettbewerbsnachteile vermeiden“ (Hödl/Zegelin 1999: 192f; eigene Hervorhebungen).

Wie aus der Definition hervorgeht, ist die Erhöhung von Leistung ein wesentliches Element des Wettbewerbsprozesses. Die Quantifizierung von Leistung ist jedoch der Punkt, an dem die Übertragung des Wettbewerbsmodells vom Wirtschaftssystem auf das Hochschulsystem an ihre Grenzen stößt. Hochschulen sind keine Unternehmen, sondern unterscheiden sich von ihnen in wichtigen Punkten.

Im Wirtschaftssystem ist Geld beziehungsweise der Preis das wesentliche Element zur Leistungsmessung. Im Hochschulsystem dagegen fehlen geeignete Kennziffern, um „die Leistung der Hochschulen zu quantifizieren und sie so einer Marktsteuerung

zu öffnen“ (ebd. 193). Ein weiteres Problem besteht darin, dass im deutschen Universitätssystem die Zurechnung von Leistung und Reputation vorwiegend auf Personen und nicht auf Institutionen bezogen abläuft (ebd. 192). Der Grund hierfür liegt in dem in der deutschen Hochschulpolitik über Jahrzehnte hinweg verfolgten Prinzip, die Gleichrangigkeit aller Universitäten zu betonen und zu fördern. Das Ziel dieser Hochschulpolitik war die „Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit der Institutionen und deren Angleichung auf höchstem Niveau“ (ebd. 191). Es sollte keine akademischen Gründe geben, eher die eine Hochschule als die andere zu wählen. Aus dieser Homogenität der Universitäten ergibt sich für den Außenstehenden „eine mangelnde Unterscheidungsmöglichkeit der Leistungen der einzelnen Universitäten in Forschung und Lehre“ (ebd.). Erst in jüngerer Zeit geht der Trend hin zu mehr Leistungstransparenz an den Hochschulen. Ein Beispiel hierfür sind Hochschulrankings, wie das vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) und der Zeitschrift *Stern* oder das DFG-Forschungsranking.

2.1 Rahmenbedingungen für den Wettbewerb

All dies sind Gründe, weshalb die direkte Übertragung des Wettbewerbsmodells auf das deutsche Hochschulsystem nicht ohne weiteres funktionieren kann. Stattdessen, hier sind sich viele der Autoren einig, müssen vom Staat zuerst die nötigen Rahmenbedingungen für ein Funktionieren des Wettbewerbsprinzips im Hochschulsystem geschaffen werden.

Der Staat ist aufgrund der sich immer mehr verschärfenden Haushaltslage durchaus bereit, diesen „Paradigmawechsel“ von einer auf Vereinheitlichung ausgerichteten Hochschulpolitik hin zur Differenzierung mit zu tragen und zu forcieren (Hödl/Zegelin 1999: 192). Denn in der sich seit Jahren zuspitzenden Situation immer knapper werdender Mittel für die Hochschulen einerseits und der Notwendigkeit, das bestehende Angebot nicht nur aufrechtzuerhalten, sondern es sogar zu verbessern andererseits, erhofft man sich durch einen verstärkten Wettbewerb, die Leistungen der Hochschulen in Forschung und Lehre zu steigern. Auch für den Staat, der die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen muss, ist ein verstärkter Wettbewerb zwischen den Hochschulen somit von Interesse.

Bei den Rahmenbedingungen für einen funktionierenden Wettbewerb geht es vor allem um erhöhte Entscheidungsbefugnisse für die Hochschulen, besonders bei der Vergabe der finanziellen Mittel, und um eine bessere Nachvollziehbarkeit der erbrachten Leistungen für Außenstehende. Die wichtigsten, bei allen Autoren wieder zu findenden Stichpunkte sind: Differenzierung, Transparenz und Handlungsspielräume (Hödl/Zegelin 1999: 192ff; Müller-Böling 2000: 116; Wissenschaftsrat 1985: 9).

Differenzierung

Müller-Böling bezeichnet Differenzierung auf der Grundlage unterschiedlicher „Profilausprägungen“ als eine wesentliche Voraussetzung für den Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem (Müller-Böling 2000: 115f). Aufgrund der oben beschriebenen auf Homogenität und Gleichartigkeit der Hochschulen ausgerichteten Hochschulpolitik in Deutschland war eine Differenzierung dieser Art in der Vergangenheit nicht möglich oder wurde zumindest nicht gefördert. Denn „zwischen einheitlichen Produkten“ kann es keinen Wettbewerb geben (ebd. 115). Doch nicht nur bei den Hochschulprofilen, sondern auch bei den Lehr- und Studienangeboten sollte es nach Müller-Böling eine stärkere Differenzierung geben. Würden sich einzelne Universitäten durch eine besonders forschungsnahe Ausbildung und andere wiederum durch eine besonders arbeitsmarktnahe Ausbildung hervortun, könnte so in verschiedenen Feldern Wettbewerb zwischen den Hochschulen entstehen. Das von Müller-Böling besonders hervorgehobene Mittel zur stärkeren Differenzierung des Hochschulsystems ist eine Neuregelung des Hochschulzugangs. „Dem Recht der Studienbewerber, ihre Hochschule frei wählen zu können, muss ein Recht der Hochschulen entsprechen, die Studierfähigkeit von Studienbewerbern für ein spezifisches Ausbildungsangebot zu überprüfen“ (ebd. 124). Mittelfristig könne es auf diese Weise zu einem Wettbewerb der Hochschulen um die Studierenden und zu einem Wettbewerb der Studierenden um die Hochschulen kommen.

Transparenz

Differenzierung im Sinne von unterschiedlichen Profilausprägungen ist wiederum nur möglich, wenn Transparenz, als eine weitere grundlegende Voraussetzung für Wettbewerb zwischen den Hochschulen, gegeben ist. Denn nur bei gegebener Leistungstransparenz können Leistungen vergleichend bewertet und unterschiedliche Hochschulen oder Fachbereiche im Rahmen von Profilbildung gegeneinander abgegrenzt werden. Von einem durch Leistungstransparenz in Gang gesetzten Wettbewerb um Reputation verspricht sich der Wissenschaftsrat, dass dieser auch andere Formen des Wettbewerbs nach sich ziehen wird (Wissenschaftsrat 1985: 24ff).

In diesem Zusammenhang wird vom Wissenschaftsrat bereits in den 1980er Jahren eine Veränderung der Selbstdarstellung der Hochschulen gefordert. Sowohl gegenüber der allgemeinen Öffentlichkeit als auch der Fachöffentlichkeit sollen die Hochschulen ihre Leistungen und Angebote „mit strukturierten Informationen“ darstellen und sich auf diese Weise profilieren (ebd. 25). Schon 1985 wird damit eine bessere und vor allem professionellere Öffentlichkeitsarbeit der Hochschulen gefordert.

Diese Selbstdarstellung der Hochschule sollte, nach Vorstellung des Wissenschaftsrates, eine nach Fachbereichen gegliederte Aufstellung über Personalzahlen, Zahl der Studenten, abgelegte Prüfungen, Studiendauer, Zahl der Promotionen und Habilitationen, Zahl der Sonderforschungsbereiche und andere in Zahlen fassbare Eigenschaften der Hochschule enthalten (ebd.). Dem oben beschriebenen Problem der mangelnden Quantifizierbarkeit der Leistungen einzelner Hochschulen könnte mit Hilfe solcher Kennzahlen entgegengewirkt werden. Laut dem Wissenschaftsrat sollten die auf diese Weise aufbereiteten Informationen in durch die Scientific Community erstellte Rankings eingehen (ebd. 26). Das Konzept der Rankings ist in der jüngeren Zeit auch in verschiedenen Verfahren, beispielsweise dem des CHE, aufgegriffen worden. Nach Vorstellung des Wissenschaftsrats sollten die für solche Rankings gewonnenen Bewertungen nach einer Einführungsphase schließlich auch zuteilungswirksam werden, indem sie bei der Zuweisung von Ressourcen als Entscheidungskriterium mit herangezogen werden. Darüber hinaus wäre es laut Wissenschaftsrat wünschenswert, dass auch Studenten sich bei der Wahl der Hochschule an der Einstufung der Fachbereiche orientieren (ebd. 27).

Handlungsspielräume

Die Notwendigkeit von Handlungsspielräumen bezieht sich in erster Linie auf die finanzielle Autonomie der Hochschule. Nur wenn die Hochschule bei der Zuweisung der Mittel nicht genau vorgeschrieben bekommt, welche Gelder sie wo einzusetzen hat, sondern individuell bestimmen kann, wo sie Schwerpunkte setzen will, ist eine Schwerpunktbildung und Differenzierung möglich. Und nur dann kann auch ein Wettbewerb zwischen den unterschiedlichen Hochschulen in Gang kommen. Hödl und Zegelin stellen eine Vielzahl von Instrumenten zur Flexibilisierung der Hochschulhaushalte vor (Hödl/Zegelin 1999: 170ff). Ein Flexibilisierungsinstrument, das im Wettbewerbsdiskurs immer wieder diskutiert und auch kritisiert wird, ist der Globalhaushalt (ebd. 174). Der Globalhaushalt bedeutet die „jährliche Zuweisung von einer oder mehreren Pauschalsummen zur flexiblen und eigenverantwortlichen Verwendung innerhalb der Hochschulen“ (ebd.). Vom Globalhaushalt erhofft man sich eine gesteigerte Effizienz und Effektivität der Mittelverwendung, da es den Hochschulen unter diesem Konzept selbst überlassen ist, wo sie Schwerpunkte bei der Mittelvergabe setzen. Auf finanzpolitischer Ebene könnten auf diese Weise die Voraussetzungen für die Profilbildung der Hochschulen verbessert werden, so dass ein Wettbewerb zwischen den Hochschulen entstehen könnte.

Solche Handlungsspielräume geben dann auch die Möglichkeit, Leistungsanreize zu setzen, beispielsweise bei der Besoldung von Professoren. Damit der Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem funktionieren kann, muss „Leistungssteigerung sich

lohnend und umgekehrt Leistungsschwächen bestraft werden“ (Hödl/Zegelin 1999: 194). Die Anreize durch eine stärkere finanzpolitische Autonomie müssen also so gesetzt sein, dass die Handelnden in ihrem eigenen Interesse diese Spielräume auch ausnutzen.

Bei dieser Darstellung von Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen für einen funktionierenden Wettbewerb wird allerdings auch deutlich, dass Voraussetzungen von Wettbewerb, Mittel für den Wettbewerb und sogar Folgen des Wettbewerbs nicht klar voneinander zu trennen sind, sondern fließend ineinander übergehen. Ist beispielsweise Differenzierung eine Voraussetzung für oder eine Folge von Wettbewerb zwischen den Hochschulen? Ist Transparenz eine Voraussetzung von Wettbewerb oder ist sie, in Verbindung mit Rankings, eher ein Mittel, um Wettbewerb zu initiieren? Trotz der offensichtlichen Probleme einer derartigen systematischen Einteilung schien es den Verfasserinnen aber dennoch sinnvoll zu sein, durch eine kurze Darstellung der am häufigsten genannten Voraussetzungen einen Überblick über diese Thematik zu geben.

2.2 Probleme der Anwendbarkeit idealtypischer Wettbewerbsvoraussetzungen auf das Bildungssystem

Bevor nun in den folgenden Abschnitten näher auf verschiedene Wettbewerbsbereiche in der Hochschulentwicklung eingegangen wird, soll zunächst auf Probleme der Realisierbarkeit der gerade beschriebenen Voraussetzungen eingegangen werden. Während der Wissenschaftsrat und andere Autoren einen Wettbewerb im Bildungssystem unter Erfüllung der beschriebenen idealtypischen Bedingungen als möglich ansehen, wird diese Annahme von anderen Autoren kritisiert. Auf die Problematik der mangelnden Leistungstransparenz im Hochschulsystem, wie sie bei Hödl und Zegelin beschrieben wird, wurde bereits eingegangen. Brian Pusser geht bei seiner Infragestellung der Anwendbarkeit des Marktmodells auf den Bildungssektor jedoch noch weiter, indem er auf spezifische Charakteristika des Bildungssystems hinweist, an denen das Modell des freien Marktes an seine Grenzen stößt (Pusser 2002).

Auch Pusser stellt (hier für den amerikanischen Fall) fest, dass Analysen des Hochschulwesens in jüngerer Zeit verstärkt die Etablierung von Marktmechanismen im Hochschulwesen fordern (ebd. 105). Diese Forderungen nach mehr Markt beruhen laut Pusser auf drei grundlegenden Annahmen, deren Gültigkeit für das Hochschulwesen durch ihn jedoch problematisiert wird. Diese Grundannahmen sind erstens, dass die Hochschulen in einem Umfeld agieren, das durch auf Marktmechanismen beruhenden Wettbewerb gekennzeichnet ist. Zweitens, dass die Orientierung an Marktmechanismen die Effektivität und Produktivität des

Hochschulwesen erhöhen wird und drittens, dass ein durch Wettbewerb geprägtes Hochschulwesen eine Produktion von privaten und öffentlichen Gütern gewährleisten kann, die ein mindestens genauso hohes Niveau erreicht wie das bisherige System (ebd. 116).

Hier stellt sich für Pusser zunächst die Frage, ob diese Ziele mit dem bestehenden Hochschulsystem in den USA, das zum größten Teil öffentlich finanziert ist, nicht erfüllt sind. Auf diesem Gebiet gebe es sehr wenig Forschung, die für eine solche Beurteilung herangezogen werden könnte (ebd. 111). Die oft schon als Tatsache präsentierte Behauptung, Hochschulbildung sei im bestehenden, staatlich finanzierten System zu teuer, wird von Pusser beispielsweise angezweifelt. Die Wettbewerber, bei denen die Nachfrage das Angebot übersteigt, sind im Wirtschaftssystem diejenigen, die die Preise nach oben treiben können. Ein solcher Nachfrageüberhang ist im Bildungssystem gegeben. Unter Marktbedingungen würde Bildung also nicht kostengünstiger werden. Im Gegenteil würden höhere Preise zu einer Verteuerung führen (ebd.).

Weiterhin nehmen die oben beschriebenen Annahmen nach Pussers Ansicht zu wenig Rücksicht auf die Tatsache, dass Hochschulbildung in den USA (so wie auch in Deutschland) zumeist von Nonprofit-Institutionen angeboten wird. Damit einhergehend wird nicht beachtet, dass Bildung als öffentliches Gut in vielerlei Hinsicht zum Allgemeinwohl beiträgt. Öffentliche Güter sind durch „nonrivalry“ (Konkurrenzlosigkeit) und „nonexcludability“ (Teilhabe nicht nach dem Ausschlussprinzip geregelt) gekennzeichnet, und solche öffentlichen Güter werden unter Bedingungen des freien Marktes in zu geringem Maße produziert (ebd. 107).

Die konkreten Probleme, die aufgeworfen würden, wenn das Hochschulwesen den Bedingungen des freien Marktes unterstellt würde, benennt Pusser in sechs Punkten, von denen hier die wesentlichsten genannt werden sollen (ebd. 113f):

Erstens gibt es zwischen Anbietern und Nachfragern im Bildungssektor ein Missverhältnis im Informationsstand. Die Bildungsanbieter haben den Nachfragern gegenüber einen deutlichen Informationsvorsprung, was den Wettbewerb einschränkt. Eng damit zusammen hängt zweitens, dass der in der Wettbewerbstheorie angenommene „perfectly informed customer“ nicht die Realität darstellt, und dass Reputation und die Geschichte der Institution deswegen eine unverhältnismäßig große Rolle bei der Konsumentenentscheidung spielen. Drittens wird der Nachfrager unter den Bedingungen der Nonprofit-Produktion vor den Folgen solcher Missverhältnisse im Zugang zu Informationen geschützt. Eine Produktion, die auf Profit ausgerichtet ist dagegen, würde im Bildungssektor zur Ausbeutung der Konsumenten führen. Darüber hinaus wird das Angebot von Nonprofit-Organisationen aus einer Vielzahl von Geldquellen finanziert, wodurch die

Institutionen ihre Leistungen zu einem Preis anbieten können, der weit unter den tatsächlichen Kosten liegt. Auf dem freien Markt würden die Preise für Bildung deswegen rapide ansteigen.

Pusser zeigt in seinem Artikel also in verschiedener Hinsicht Grenzen der Anwendbarkeit des freien Marktprinzips auf den Bildungssektor auf. Er nimmt an, dass es unter reinen Marktbedingungen zu einer Unterproduktion und zu einer extremen Preissteigerung kommen würde. Diese Zusammenfassung von Pussers Argument und der Hinweis auf die Problematik der Leistungsmessung im Hochschulsystem, wie sie bei Hödl und Zegelin beschrieben wird, sollten ein Gegengewicht bilden zur idealtypischen Auflistung von Wettbewerbsbedingungen, wie sie unter 2.1. zusammengefasst wurden. Mit diesen grundsätzlichen Problemen der Anwendbarkeit des Wettbewerbskonzepts auf den Bildungssektor als Hintergrundinformation wird nun im Folgenden auf mögliche Dimensionen des Wettbewerbs an deutschen Hochschulen eingegangen.

2.3 Dimensionen des Wettbewerbs

Sowohl in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 1985, einem der frühesten und zentralsten Texte im Wettbewerbsdiskurs, als auch bei Hödl und Zegelin, als einem der neueren Überblicke zur dieser Thematik, wird eine solche Einteilung in Dimensionen des Wettbewerbs vorgenommen. Innerhalb dieser Dimensionen wird zusammengefasst, wo Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem bereits besteht und Vorschläge gemacht, wie dieser angeregt werden kann (Wissenschaftsrat 1985, Hödl/Zegelin 1999). In der folgenden Darstellung werden die bei Hödl und Zegelin genannten Dimensionen übernommen und durch Argumente des Wissenschaftsrats und Müller-Bölings ergänzt. Die Darstellung ist als eine Zusammenfassung der Diskussion in der Fachliteratur seit ihrem Ursprung in den 80er Jahren zu verstehen. Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und die mit der Bologna-Erklärung in den Vordergrund gerückte internationale Dimension werden in dieser Zeit noch kaum thematisiert. Für die Darstellung dieser aktuellen Thematik wird auf den Bericht der Arbeitsgruppe zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen verwiesen (vgl. AG III).

Wettbewerb in der Forschung: Drittmittelvergabe

Hödl und Zegelin sehen den Wettbewerb in der Forschung als, im Vergleich zu anderen Bereichen, relativ weit fortgeschritten an, da es hier mit der Drittmittelvergabe ein wirksames Wettbewerbsinstrument gibt. Die Drittmittelvergabe wird von den Autoren als steuerungspolitisches Instrument des Staates gesehen, der

dieses nutzt, um Einfluss auf den Wettbewerb in der Forschung zu nehmen und diesen anzuregen (Hödl/Zegelin 1999: 196ff).

Wissenschaftler haben in der Forschung schon immer um Reputation in ihren Disziplinen konkurriert. Insofern hat es auch schon immer Wettbewerb in der Forschung gegeben. Doch erst „mit dem Instrument der Drittmittel konnte der Staat seinen Einfluss auf den Wettbewerb um Reputation sichern“ (ebd. 196). Denn indem der Staat im Rahmen der Drittmittelvergabe ganze Projekte fördert, anstatt für jede Leistung relativ kurzfristig eine Gegenleistung zu erwarten, hält er seinen Steuerungsanspruch relativ gering und kann „die der Wissenschaft inhärente Konkurrenz um Reputation“ nutzen (ebd.198). In den Vergabeverfahren für Drittmittel, beispielsweise bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), wird die Leistung des einzelnen Wissenschaftlers durch Angehörige der Scientific Community nach wissenschaftlichen Kriterien bewertet ('Peer Review'). Bei der Vergabe der Drittmittel können also „erhebliche Wettbewerbselemente festgemacht werden“ (ebd. 199). Drittmittel haben im Bereich der Forschung die Funktion eines Reputationsmaßstabes, da hohe Drittmittel mit hoher Reputation korrelieren. Gleiches gilt auch für die von Stiftungen (z.B. Volkswagenstiftung) und aus anderen nichtstaatlichen Quellen vergebenen Drittmittel. Im Bereich der Forschung kann somit von einem funktionierenden, wenn auch teilweise durch den Staat regulierten, Wettbewerb gesprochen werden.

Wettbewerb in der Lehre: Studiengebühren

Im Finanzierungssystem der Hochschullehre sehen Hödl und Zegelin Schwächen, aufgrund derer ein Wettbewerb nicht funktionieren kann: „Das 'Nulltarifsystem' schafft weder Leistungs- und Kostentransparenz noch enthält es ökonomische Anreize zu effizienten Entscheidungen“ (Hödl/Zegelin 1999: 201). Die gesamte Hochschulfinanzierung nach Leistungskriterien zu ordnen, was das wirksamste Mittel zur Initiierung von Wettbewerb wäre, ist in Deutschland politisch nicht ohne weiteres durchsetzbar, da dies zu nicht-intendierten Nebeneffekten wie der Schließung einzelner Hochschulen führen würde. Doch so, wie in der Forschungsfinanzierung über die Grundfinanzierung hinaus ein Teil der Gelder nach Leistungskriterien vergeben wird, könnte auch über die Grundsicherung der einzelnen Hochschule hinaus ein Teil des Geldes nach Leistungen, beispielsweise in der Lehre, vergeben werden. Auf diese Weise wäre es laut Hödl und Zegelin möglich, bei der Mittelverteilung die Leistung der Hochschulen in der Lehre zu berücksichtigen und Wettbewerb zu initiieren (ebd. 201f).

Effektiver Wettbewerb, so Hödl und Zegelin, könnte in der Lehre weiterhin aktiviert werden, indem die „direkt Betroffenen“, also die Studenten, über die Mittelverteilung

entscheiden (ebd.). Als wirksamstes Mittel zur Bewertung der Hochschulleistungen in der Lehre werden in der Diskussion zumeist Studiengebühren genannt. Argumente für Studiengebühren greifen einerseits die individuelle Studienentscheidung auf. Es wird argumentiert, dass die Studenten durch die Einführung von Studiengebühren ein höheres Kostenbewusstsein entwickeln und „im Sinne des Arbeitsmarktes optimale Entscheidungen treffen“, oder dass Studiengebühren zu einer Verkürzung des Studiums führen (ebd. 202). Für den Wettbewerbsaspekt sind jedoch die auf die Hochschule bezogenen Argumente wesentlicher. Studiengebühren sollen für die Studierenden als Anreiz wirken, Hochschulen mit hoher Qualität und effizienter Studienorganisation auszuwählen. Über die Entscheidung des Studenten wird den Hochschulen somit eine Beurteilung ihrer Leistungen in der Lehre vermittelt (ebd.). Darüber hinaus erhalten Hochschulen einen Anreiz, „Engpässe zu beseitigen, Initiativen zu entwickeln, das Studienangebot qualitativ zu verbessern, neue Studiengänge einzuführen und schließlich auch ihre Professoren anzuhalten, die Lehraufgaben ernster zuzunehmen“ (ebd.). Aufgrund der schweren politischen Durchsetzbarkeit von Studiengebühren sind in einigen Ländern Kompromisse in Form von Modellen der Mischfinanzierung gefunden worden. Zwar weisen Hödl und Zegelin darauf hin, dass in den bisher angedachten Studiengebührenmodellen diese Gebühren nach wie vor eher im Finanzinteresse des Staates liegen und die positiven Wettbewerbserwartungen auf Seiten der Hochschulen und Studierenden eher begrenzt sind (ebd. 208). Trotzdem werden Studiengebühren aber als grundsätzlich viel versprechendes Mittel zur Aktivierung von Wettbewerb in der Hochschullehre gesehen.

Ein weiteres Wettbewerbselement, das weit weniger umstritten und mittlerweile in fast allen Landeshochschulgesetzen in Deutschland verankert ist, ist die Lehrevaluation. Hier werden Studenten unter Angabe der Lehrveranstaltung und des Veranstalters anonym zur Qualität in der Lehre befragt. In vielen Gesetzen ist mittlerweile auch vorgesehen, die Ergebnisse solcher Lehrevaluationen bei der Mittelvergabe für die Professoren und Dozenten zu berücksichtigen. In diesem Bereich hat sich somit seit einigen Jahren ein weiteres Wettbewerbselement etabliert, das zu mehr Wettbewerb in der Lehre beitragen kann.

Wettbewerb um Studierende: Regulierung des Hochschulzugangs

Um einen Wettbewerb zwischen den Studierenden in Gang zu setzen, sehen sowohl Hödl und Zegelin als auch Müller-Böling die Regulierung des Hochschulzugangs als notwendig an (Hödl/Zegelin 1999: 209ff; Müller-Böling 2000: Kapitel 4). Müller-Böling argumentiert, dass der Hochschulzugang in Deutschland „in doppelter Hinsicht ‘blind’ [ist]: blind gegenüber der Eignung und Neigung der Studienbewerber, blind aber auch gegenüber der (durchaus unterschiedlichen) Qualität und den Profilen der

Hochschulen selbst“ (Müller-Böling 2000: 121). Auch diese Blindheit ist ein Ergebnis der bereits beschriebenen Hochschulpolitik der vergangenen Jahrzehnte, die eine generelle Gleichheit zwischen den Hochschulen anstrebte. „Eine inhaltliche Differenzierung von Disziplinen und Fächern an verschiedenen Standorten war daher ebenso wenig erwünscht wie die Binnendifferenzierung innerhalb einzelner Hochschulen oder deren besondere Profilierung über die Entwicklung spezifischer Studienangebote und -möglichkeiten“ (ebd. 121).

In Studienfächern, in denen es keinen Nachfrageüberhang gab, hatten Studierende in Deutschland in der Vergangenheit ohnehin die freie Studienplatzwahl. Doch auch bei der Studienplatzvergabe in Fächern mit Nachfrageüberhang über die ZVS wurde, als Konsequenz dieser Hochschulpolitik, auch nach sozialen oder regionalen, anstatt nach rein akademischen Kriterien verfahren (ebd. 122). Laut Müller-Böling muss man sich in Deutschland von dieser „Fiktion der Gleichheit“ verabschieden und mittelfristig ein System des doppelten Auswahlrechts einführen. „Dem Recht der Studienbewerber, ihre Hochschule frei wählen zu können, muss ein Recht der Hochschulen entsprechen, die Studierfähigkeit von Studienbewerbern für ein spezifisches Ausbildungsangebot zu überprüfen“ (ebd. 124).

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, als einem der aktuellsten Themen im Wettbewerbsdiskurs, ist man dieser Forderung des doppelten Auswahlrechts einen Schritt näher gekommen. Laut einer Studie von Schwarz-Hahn und Rehburg findet in 50% der eigenständigen Bachelorstudiengänge und in 56% der in ein Konsekutivprogramm integrierten Bachelorstudiengänge eine Auswahl unter den Studienbewerbern statt (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003: 46). Laut der Studie besteht in 67% der Bachelorstudiengänge, in denen ausgewählt wird, ein interner Numerus clausus. In 37% der Fälle ist eine schriftliche Bewerbung erforderlich und in 23% der Fälle werden Einzelgespräche geführt. Weiterhin gibt es in 11% der Auswahlverfahren einen schriftlichen Test, in 5% ein Gruppengespräch und in 3% ein Assessment Center (ebd. 47, Tab. 3-8).

Wettbewerb um Hochschullehrer

Der Wissenschaftsrat stellt in seinen Empfehlungen fest, dass im deutschen Universitätssystem das Berufungsverfahren der wichtigste Mechanismus zur Anerkennung und Belohnung individueller Leistung sei. Deswegen müssten Leistungsanreize für Hochschullehrer ebenfalls am Berufungsverfahren ansetzen, indem man dieses so ausgestaltet, dass es „seine Aufgabe, leistungsstimulierend zu wirken, optimal erfüllen kann“ (Wissenschaftsrat 1985: 27). Veränderungen könnten hier an den rechtlichen Rahmenbedingungen der Berufung, der Besoldung, den Lehrverpflichtungen und den zur Verfügung gestellten Forschungsmitteln ansetzen.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen betreffend schlägt der Wissenschaftsrat vor, dass es möglich sein solle, die Bezüge von Professoren und Dozenten von Fall zu Fall zu vereinbaren und für besondere Leistungen in Lehre und Forschung Auszeichnungen auszusetzen (ebd. 28f). Zweiteres ist mittlerweile in einigen Landeshochschulgesetzen verankert. Bei den Lehrverpflichtungen könnten Fakultäten ihre Attraktivität für besonders qualifizierte Forscher erhöhen, wenn es die Möglichkeit gäbe, Lehrverpflichtungen differenzierter zuzumessen und so genannte „Forschungsprofessuren“ mit extrem reduzierter Lehrverpflichtung für eine begrenzte Zeit zu vergeben (ebd. 29). Die Forschungsmittel betreffend fordert der Wissenschaftsrat, die Grundausstattung herunterzufahren und die Ausstattung noch stärker von erwiesener Leistung abhängig zu machen. Dies könnte ein weiterer Beitrag zur Intensivierung des Wettbewerbs zwischen den Wissenschaftlern zu sein.

Auch Hödl und Zegelin setzen bei der Frage nach dem Wettbewerb um Hochschullehrer beim Berufungsverfahren an und kritisieren eine Aufweichung des Verfahrens, die zu einer Abschwächung seiner Wettbewerbseffekte geführt habe (Hödl/Zegelin 1999: 211f). Eigentlich sei durch das in Deutschland übliche Berufungsverfahren für Hochschullehrer „formal ein an fachlichen Kriterien orientierter, von persönlichen Einflüssen weitgehend freier Wettbewerb garantiert“, beispielsweise indem sich das Berufungsgremium aus Wissenschaftlern zusammensetzt, die in dem Fachbereich des zu berufenden Kandidaten arbeiten (ebd. 212). Hödl und Zegelin bemängeln allerdings, dass „[u]nter den Bedingungen der Gruppenuniversität [...] im Zuge der Demokratisierung und Expansion der Hochschule jedoch informelle Spielräume für Wettbewerbsbeschränkungen im Auswahlverfahren eingezogen“ seien (ebd.). Mit dem zunehmenden Einfluss von Studierendenseite und vonseiten nichtwissenschaftlicher Mitarbeiter, so Hödl und Zegelin, ginge die Orientierung an fachfremden Bewertungskriterien einher, so dass das „gewünschte Qualitätsniveau“ der Berufungen nicht immer gewährleistet sei (ebd.). Außerdem würden „bürokratisch-technokratische Wahlverfahren Spielraum für machtpolitisch orientierte Entscheidungsprozesse“ bieten (ebd.). Belege oder konkrete Beispiele für diese Behauptungen bleiben sie jedoch schuldig. Laut Hödl und Zegelin bedarf es aus diesen Gründen entsprechender Veränderungen des gegenwärtigen Berufungsverfahrens, so dass die wissenschaftlichen Auswahlkriterien im Gegensatz zu den politischen wieder mehr in den Vordergrund treten. Dies würde auch den Wettbewerb um Hochschullehrer weiter anregen.

Die hier zusammengestellte Übersicht über die verschiedenen Wettbewerbsdimensionen und ihre Instrumente ist keineswegs erschöpfend. Sie sollte nur einige der immer wieder diskutierten Mittel zusammenfassen und mit Hilfe der gewählten Dimensionen systematisieren. Die Übersicht basierte auf ausgewählter Literatur der 1980er und 1990er Jahre, aus der zentrale Schlagworte

und Argumente herausgegriffen wurden. Der öffentliche und tagespolitische Diskurs dieser Zeit wurde dagegen nicht berücksichtigt. Dies wird im folgenden Abschnitt geschehen, der den Verlauf und die Akteure des öffentlichen Diskurses um Wettbewerb im Hochschulsystem darstellt.

3 Der Verlauf des Wettbewerbsdiskurses

3.1 Beginn des Wettbewerbsdiskurses

Der Diskurs um den Wettbewerb zwischen Hochschulen begann etwa 1982/83 (Turner 2000: 188)⁵. Die neue Koalition aus CDU/CSU und FDP machte 1982 Dorothee Wilms zur Bildungsministerin, was als Anfangspunkt der nunmehr auch politischen Diskussion betrachtet werden kann. Nach Turner (ebd.) bestand der politische Hauptbeweggrund, Wettbewerb in das Hochschulsystem zu implementieren, darin, das Ungleichgewicht zwischen Finanzierungsmöglichkeiten des Staates und den tatsächlichen Leistungen der Hochschulen zu begradigen. Offiziell sollten damit allerdings die Leistungsfähigkeit der Hochschulen verbessert und eine stärkere Verknüpfung mit der Wirtschaft geschaffen werden.

So kritisierte die neue Bildungsministerin kurz nach ihrem Regierungsantritt⁶ die Finanzlage des Staates, die den „neuen Rahmenbedingungen“ hinderlich sei (vgl. auch Westdeutsche Rektorenkonferenz 1984a). Wilms wie auch der damalige Bundeskanzler Helmut Kohl forderte darauf die Differenzierung des Hochschulsystems (ebd.) Außerdem wurde eine Expertenkommission⁷ einberufen zur Untersuchung der Auswirkungen des Hochschulrahmengesetzes, deren Bericht im Januar 1984 dann auch veröffentlicht wurde.

Bereits in dieser Kommission spiegelt sich jedoch ein Dilemma wider, das sich durch die gesamte bisherige Geschichte des Wettbewerbsdiskurses zieht. Nicht nur, dass in der Kommission die Fachhochschulen nicht in angebrachtem Maße vertreten waren, sondern besonders institutionell haben Fachhochschulen viele Nachteile erfahren. Beispiele sind der in den 1980er Jahren noch erforderliche Zusatz im Titel von Professoren, die an Fachhochschulen lehrten, restriktivere Berufungsverfahren

⁵ Diskussionen um Hochschulpolitik bis hin zu Änderungen dieser gibt es bereits seit den 70er Jahren; bedeutend ist hier zum Beispiel der Ausbau von Fachhochschulen. Überlegungen speziell zum Wettbewerb im Hochschulbereich kursierten ebenso bereits vor 1982 (Turner 1986: 7), doch der Eintritt des Themas in den politischen Diskurs scheint erst mit dem Regierungswechsel 1982/83 stattgefunden zu haben. Vgl. hierzu auch die Ausführungen der Arbeitsgruppe III in diesem Bericht.

⁶ Bulletin der Bundesregierung vom 4.11.1982, Rede am 8.11.1982 von Dorothee Wilms (vgl. hierzu Ehmann 1993: 95f).

⁷ Vorsitzender war Werner Kopp, daneben gab es noch elf weitere Mitglieder (Ehmann 1993: 100).

und Personalhaushalte als sie in den Universitäten üblich waren, C2-Professuren und vieles mehr (Ehmann 1993: 107-111). Im Gegensatz dazu steht jedoch die Anerkennung der Fachhochschule als akademische Anstalt, die mit wissenschaftlichen Mitteln eine berufliche Ausbildung ermöglicht und demnach näher am Arbeitsmarkt liegt als etwa Universitäten. Hiermit wird die Forderung verbunden, die Zahl der Fachhochschulen wesentlich auszubauen, so dass sie eines Tages das Gros der Studenten aufnehmen. Universitäten würde dann hauptsächlich die Ausbildung von Wissenschaftlern überlassen. Denn laut Kritik an der Situation der Massenuniversität damals (wie heute) sei es unmöglich, Berufsausbildung und Forschung in adäquater Weise gleichzeitig zu realisieren (Ehmann 1993: 101).

In den 16 Thesen der Bundesbildungsministerin Dorothee Wilms vom 15. November 1983 zur Hochschulpolitik für die 90er Jahre wurden die Vorschläge zur Veränderung des Hochschulsystems bereits konkretisiert (vgl. auch Ehmann 1993: 106f, 206f). So wurde eine Differenzierung innerhalb der Hochschulen wie auch Differenzierung zwischen verschiedenen Hochschulen im Sinne von Profilbildung gefordert. Es sollte Wettbewerb stattfinden um wissenschaftliche Anerkennung, Qualität in Forschung und Lehre sowie Wettbewerb um Studenten (ebd.). Im Zuge dessen forderte die Bildungsministerin auch eine Etablierung von Elite-Universitäten und gab den Ansporn zu mehr privater Finanzierung. Des Weiteren wurde eine Einführung neu strukturierter Studiengänge diskutiert.⁸

Es muss betont werden, dass die Forderungen nach mehr Wettbewerb hauptsächlich aus der Politik kamen. Die Hochschulvertreter standen dem bis 1984 eher abneigend gegenüber mit der Begründung, dass die missliche finanzielle Lage diese Umwälzung unmöglich mache (Westdeutsche Rektorenkonferenz 1984: 168; zur Kritik vgl. Westdeutsche Rektorenkonferenz 1989c). Im Mai 1984 veranstaltete die Hochschulrektorenkonferenz⁹ ihre Jahresversammlung mit dem Thema „Differenzierung und Wettbewerb im Hochschulbereich“ (die Aufzeichnung der Konferenz in: Westdeutsche Rektorenkonferenz 1984). Damit scheint der Diskurs auch in die Hochschulen eingedrungen und diskutiert worden zu sein.

3.2 Der Wettbewerbsdiskurs bis zur Wiedervereinigung

Die Vorstellungen auf Seiten der Hochschulvertreter müssen andere gewesen sein als die der Bildungsministerin: Motiv für die Forderung nach größerer Autonomie auf

⁸ So wurden Postgraduiertenstudiengänge gefordert. Erstaunlicherweise wurde die heute aufgegriffene Idee von sechssemestrigen Kurzstudiengängen damals abgelehnt mit der Begründung, dass sie keine berufliche Perspektive böten. Die Idee der Kurzzeitstudiengänge ist dabei jedoch auch zu dieser Zeit nicht mehr neu, sondern existiert mindestens seit 1966 in Deutschland (vgl. hierzu AG III).

⁹ Damals noch „Westdeutsche Rektorenkonferenz“ (WRK).

Hochschulseite war die kritische Einstellung gegenüber der Studentenschaft. Als dringendes Problem galt vor allem das schiefe Verhältnis zwischen Dozenten und Studenten sowie die Motivationslosigkeit und fehlendes Engagement der Lernenden (Westdeutsche Rektorenkonferenz 1984: 155, 158, 161f, 173). Hochschulvertreter mutmaßten, dass ein Studium oft als Ausweg aus einem schlechten Arbeitsmarkt genutzt wurde und dementsprechend eine negative Auslese von Studenten entstand (ebd. 204). Daher wurde die selbständige Auswahl der Studenten von den Hochschulen gefordert (ebd. 154). Doch ein besseres Klima auch für Begabte sollte nicht in Form von Elite-Universitäten geschaffen werden, wie Frau Wilms es wollte; dies wurde als unrealistisch bezeichnet (ebd. 156).

Ein wesentlicher Kritikpunkt war die fehlende Autonomie der Hochschulen, die deutlich in der Aussage zum Ausdruck kommt, Hochschulen seien eine „nachgeordnete Behörde des Staates“ (ebd. 188). Möglicherweise ist das der Punkt, in dem die eigentliche, wenn nicht einzige 'Übereinstimmung' mit der Politik lag.

1985 veröffentlichte der Wissenschaftsrat seine „Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem“, in denen er ebenfalls betonte, dass die Hochschulen nicht autonom seien, sondern der Staat für die Finanzierung der Hochschulen sowie für die Qualitätssicherung an den Hochschulen verantwortlich sei (Wissenschaftsrat 1985). Trotzdem wird in diesem Papier eindeutig das Ziel formuliert, einen über die Grundausrüstung hinausgehenden Wettbewerb an den Hochschulen zu stärken (ebd. 9). Die zu erwartende daraus resultierende Differenzierung könne ein Gewinn für das deutsche Hochschulsystem sein. Die durch den Wissenschaftsrat formulierten Voraussetzungen und Dimensionen des Wettbewerbs sind bereits in Abschnitt 2 erläutert worden.

Die Bildungsministerin stellte 1986 fest, dass zwar der Wettbewerb um Forschungsgelder und Drittmittel bereits vorhanden sei, doch noch kein Wettbewerb um Studierende. In den Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 1988 kommt hinzu, dass nun auch Leistungsunterschiede von Hochschulen als Faktor bei der Mittelzuweisung gefordert wurden.

3.3 Der Wettbewerbsdiskurs seit 1990

„Wettbewerb ist nicht mehr das Unwort, das noch vor kurzem sozial-nostalgische Bildungsplaner und eingefleischte Humboldtianer gleichermaßen auf die Palme trieb. Wer heute vom 'Unternehmen Hochschule' spricht, gilt nicht mehr sofort als der Leibhaftige, der eine blinde Ökonomisierung von Hochschulen und ihre Aldiisierung betreibt“ (Dieter Müller-Böling in der ZEIT Nr. 32/200010).

¹⁰ http://www.zeit.de/2000/32/Wissen/200032_hochschulreform.html (07.05.2004).

War es in den 1980er Jahren noch umstritten, ob Wettbewerb ein geeignetes Mittel zur Verbesserung des Hochschulsystems ist, so wird dies seit den 1990ern von allen Akteuren akzeptiert. Uneinigkeit besteht allerdings im Grad der Liberalisierung des Hochschulsystems. Dass sich die Argumentationen innerhalb von zwanzig Jahren kaum geändert haben, wie gezeigt werden wird, ist sicherlich mit der mangelhaften Umsetzung der Vorschläge zu begründen.

In dem Zeitraum nach der Wiedervereinigung Deutschlands von 1989/1990 ist die Diskussion um den Wettbewerb merklich abgeflaut. Der Grund ist hier in den politischen Geschehnissen zu suchen, so dass das Hauptaugenmerk in Bildungsdiskussionen auf der Integration des Bildungssystems der neuen Bundesländer lag (vgl. AG I).

1993 schließlich bespricht der Wissenschaftsrat die Lage der Hochschulen ausführlich (Wissenschaftsrat 1993). Wie im Folgenden deutlich werden wird, haben sich die Argumentationen zumindest des Wissenschaftsrates seit den 1980er Jahren im Wesentlichen nicht verändert. Zur exemplarischen Veranschaulichung der Gesamtdiskussion werden aus diesem Grund die wichtigsten Argumentationsstränge dieses Papiers ausführlicher dargestellt.

Der Wissenschaftsrat kritisiert in seinem Thesenpapier, dass ein intensiver Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden in der Massenuniversität kaum möglich ist. Außerdem „behindern sich die Funktionen Berufsausbildung für Viele und Ausbildung zum Wissenschaftler für Wenige gegenseitig. Effizienzverluste, Qualitätsmängel sowie Frustrationen bei Lehrenden und Studierenden sind die Folge“ (ebd. 11). Weiterhin bestehe eine große Kluft zwischen der nachgefragten Zahl der Studienplätze und den gegebenen Ressourcen, woraus sich eine gravierende Unterfinanzierung ergibt. Als Indikatoren jedoch zeigt der Wissenschaftsrat hier nur die langen Studienzeiten, die steigende Zahl der Studienabbrüche sowie zahlreiche Hochschulabsolventen in Arbeitsbeschaffungs- und Fortbildungsmaßnahmen auf, weshalb von einem „krisenhaften Zustand der Hochschulbildung“ gesprochen wird (ebd. 11). Es würden daher auch einige Studenten die Hochschule als Alternative zur Arbeitslosigkeit suchen in Form längerer Studienzeiten, Zweit- und Aufbaustudiengängen. Wie oben bereits erwähnt, wurde dieses Argument bereits neun Jahre vorher auf der Jahresversammlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1984 aufgeworfen.

Als einer der wesentlichen Ursachenherde wird die Massenuniversität benannt. Mit dem Wachstum der Universitäten wird auch die Idee der Einheit von Forschung und Lehre zur Illusion. Das Prinzip von Forschung und Lehre ist jedoch nicht mehr zwangsläufig gewollt; es birgt ebenfalls Probleme bei der Ressourcenzuweisung, wenn in der Forschung aktive Hochschulkräfte entsprechende Mittel erhalten und in

der Lehre entlastet werden sollten (ebd. 17). Hier tritt die oben bereits erwähnte Unterfinanzierung wieder ein, woraus unzureichende Ersatzinvestitionen für die Ausstattung folgen.

Eine weitere Ursache ist laut Wissenschaftsrat bei der internen Mittelvergabe zu suchen. Hochschulen orientieren sich dabei nicht an Leistung, indem sie beispielsweise den Fachbereich mit der höchsten Forschungsarbeit oder der besten Lehre fördern. Sondern die Mittelvergabe wird nach den Studentenzahlen gerichtet (vgl. auch die Aussage: „Kollegialorgane tendieren zu Strukturkonservatismus und zur Verteilung nach Köpfen“: Wissenschaftsrat 1993: 18). So sind veraltete Leitungsstrukturen in den Hochschulen vorhanden, und es fehlen Transparenz, Evaluation (ebd. 22) sowie die Fähigkeit zur Selbststeuerung. Des Weiteren wird bemängelt, dass dadurch der Studienerfolg für die Fachvertreter nicht von Interesse ist, da sich Studienzeiten und Studienerfolg nicht auf die Personal- und Sachmittelausstattung auswirken (ebd. 16).

Daneben benennt der Wissenschaftsrat als Ursachen für den Missstand mangelnden Wettbewerb um Studenten wie um Ressourcen. Außerdem werden auch institutionelle Fehler beanstandet: So sei das Verhältnis zwischen Fachhochschulen und Universitäten nicht den Anforderungen entsprechend verteilt, trotz der Bemühungen von Strukturreformen. Der Hochschulausbau, auch wegen der steigenden Studierendenzahlen, sei daher notwendig, insbesondere ein Ausbau der Fachhochschulen. Außerdem haben sich die Hochschultypen nicht ausdifferenziert, wie angedacht, sondern im Gegenteil „entdifferenziert“, indem sich die Studienangebote angleichen (ebd. 13, 15). Auch hochschulintern fand keine Differenzierung statt.

All diese Fehler können dazu führen, dass die Hochschulen ihre eigentliche Funktion verfehlen. Der Wissenschaftsrat beschreibt diese Funktion als „Bildung durch und an Wissenschaft“, Berufsausbildung sowie die „Förderung und Ausbildung von Wissenschaftlern für Aufgaben in Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft“ (ebd. 20). Aus diesem Grund sollten Fachhochschulen die berufsbefähigende Hochschulbildung übernehmen, die Universitäten die Ausbildung von Wissenschaftlern, wie bereits Anfang der 1980er Jahre besprochen wurde. Ebenso sollen mehr Studiengänge an Fachhochschulen angeboten werden, darunter auch solche, die bisher nur an Universitäten gelehrt wurden. Auch dies waren keine neuen Argumente in der Diskussion. Des Weiteren sollten möglicherweise Ausbildungsstätten eigener Art wie Verwaltungshochschulen für den öffentlichen Dienst oder Berufsakademien in das allgemeine Hochschulsystem integriert werden.

Ein weiterer wesentlicher Punkt, der allerdings ebenfalls schon seit den 1980er Jahren diskutiert und gefordert wird, ist die Autonomie der Hochschulen. Sie soll

erreicht werden durch eine stärkere Selbstverwaltung, also weniger Vorgaben von staatlicher Seite, vor allem auch in den Zulassungsvorschriften. So soll eine anteilige Eigenauswahl von Studenten durch die Hochschulen selbst möglich sein. Weiterhin gilt die Autonomieforderung aber auch für die Finanzierung: Globalhaushalte werden hier weiterhin als Lösung besprochen.

Für die Umsetzung der Wettbewerbsprinzipien wird ein neues Hochschulmanagement im Sinne der Hochschulführung als Dienstleistungsbetrieb gefordert (ebd. 18). Traditionelle Grundsätze wie die Einheit von Forschung und Lehre, auch für jeden Hochschullehrer, sollten nach Meinung des Wissenschaftsrates aufgegeben werden (ebd. 19). Daher sollen auch mehr Privatdozenten Lehrveranstaltungen übernehmen, sofern die entsprechenden Fächer nicht wesentlich mit der aktuellen Forschung verbunden sind, und mehr Tutorien angeboten werden. Außerdem wird eine eher leistungsorientierte Finanzierung durch ein anderes Besoldungsgesetz gefordert; besonders in der Verwaltung sei eine Strukturveränderung notwendig.

Andererseits werden aber auch Restriktionen verlangt. So sollten z.B. regelmäßige Lehrberichte und Evaluationen für eine Sicherung der Qualität besonders in der Lehre, für Innovationen in der Studienganggestaltung und für eine Anpassung an den Arbeitsmarkt sorgen (ebd. 18). Außerdem sollte die Studiendauer strenger behandelt werden.

In den „Thesen zur zukünftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland“ vom Juli 2000 behandelt der Wissenschaftsrat die gesamte Forschung in Deutschland, also auch außeruniversitäre Forschung (Wissenschaftsrat 2000). Er spricht dabei von einem intellektuellen, finanziellen und institutionellen Wettbewerb (ebd. 54)¹¹, der zu erzeugen ist. Die Grundthesen bleiben dabei weiterhin gleich (vgl. Wissenschaftsrat 1993), wie: die Forderung nach dem Ausbau der Fachhochschulen und der Wunsch, dass sich damit die Aufgabenverteilung verschiebt hin zur Berufsausbildung der Studentenmassen an Fachhochschulen bei Wissenschaftlerausbildung an Universitäten; die Kritik an der permanenten Unterfinanzierung des Hochschulwesens; die Kritik an der geringen Flexibilität der Institutionen (Wissenschaftsrat 2000: 10) und die Forderung nach Anwendung

¹¹ Für spätere Analysen interessant ist die Gliederung nach externem und internem Wettbewerb (ebd. 18). Dazu auf S. 54f: „Bestrebungen zur Förderung des institutionellen Wettbewerbs bedienen sich häufig nahezu ausschließlich externer Mechanismen und Agenturen. Deren strukturbildende Funktion für das Wissenschaftssystem ist im Zuge der in den letzten Jahren vollzogenen faktischen Absenkung der Ressourcen für die Grundausstattung gestiegen. Diese Form der Förderung institutionellen Wettbewerbs ist zweifellos wichtig und für das Wissenschaftssystem insgesamt von großer Bedeutung, kann aber auch dazu führen, daß eigentlich innerhalb der Hochschulen und Forschungseinrichtungen zu fallende Strukturentscheidungen faktisch an externe Institutionen wie Ministerien oder Fördereinrichtungen delegiert werden. Eine solche Schwächung der Selbstorganisationsfähigkeit der Wissenschaftseinrichtungen ist nicht sinnvoll.“

„betriebswirtschaftlicher Organisations- und Steuerungsmodelle auf wissenschaftliche Einrichtungen“ (ebd. 60). Dies zeigt nochmals, wie wenige Fortschritte das Bildungssystem hier in den bald zwanzig Jahren gemacht hat.

Erstaunlich ist, dass der Wissenschaftsrat wieder die Durchsetzung des Prinzips der Einheit von Forschung und Lehre fordert, die er in seinem Papier von 1993 ablehnt. Doch vermutlich tritt die finanzielle Belastung des Bildungssystems als das drängendste Problem auf, das es nun unbedingt zu lösen gilt. In der Kritik heißt es dann, dass der „Beitrag der Forschung für die Gesellschaft zu gering“ sei (ebd. 13). In den Thesen nimmt dieses Problem folgende Formen an: Es soll sich auf leistungsstarke Teilbereiche konzentriert werden, so dass der mögliche Kostenaufwand stark an Leistung gekoppelt werden muss. Dementsprechend lautet die Schlussfolgerung des Wissenschaftsrates, dass besonders anwendungsbezogene Forschung gezielt zu fördern sei. So bemerkt er auch: „Je anwendungsorientierter die Forschung ist, desto mehr kann die Einwerbung von Drittmitteln bei denen, welche die Forschungsergebnisse umsetzen und nutzen, also außerhalb des Staates, erwartet werden“ (ebd. 24). Daher bemüht sich der Wissenschaftsrat, „Flexibilisierung“ auch durch den Ausbau von privaten Finanzierungen und zentralen Fonds zu erreichen, welche dann selbständig nach Leistungskriterien verteilt werden sollen. Hiermit ist auch die erneute Forderung nach (System-) Evaluationen zu erklären sowie nach mehr zeitlich befristeten Projekten statt langfristig angelegten Programmförderungen oder auch, dass der Wissenschaftsrat wieder auf die Abschaffung der Kapazitätsverordnung und auf stärkere Verflechtungen und Kooperationen (ebd. 49) drängt. Zu beachten sei lediglich, dass durch das Problem der Grundfinanzierung wissenschaftlicher Wettbewerb verzerrt ist (ebd. 18).

Im August 2002 veröffentlichte der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft den Artikel „Qualität durch Wettbewerb und Autonomie“ (Stifterverband 2002). Hier vergleicht er die verschiedenen Landeshochschulgesetze dahingehend, inwieweit die Wettbewerbsmöglichkeiten, die seit der vierten HRG-Novelle von 1998/99 in den Ländern gegeben sind, genutzt wurden. Die Untersuchung begann im Jahr 2000, wobei alle Änderungen bis einschließlich April 2002 mit in den Bericht eingegangen sind¹². Es wurden dafür einem möglichst hohen Wettbewerb entsprechend Leitbilder entwickelt, auf welche die Gesetze hin überprüft werden konnten. Die tatsächliche Praxis in den Ländern jenseits aller Gesetze ist dabei jedoch nicht untersucht

¹² Falls ein Gesetz noch nicht erlassen worden ist, dann wurde der Regierungsentwurf verwendet. Da für Berlin auch kein Regierungsentwurf vorlag, wurde hier ein Referentenentwurf aufgenommen, der jedoch keinerlei Folgen haben muss für zukünftige Gesetzesänderungen in Berlin.

worden. Die Ergebnisse sind in Form von Rankings mit jeweiliger Begründung aufgeführt.

Der Stifterverband sagt:

„[...] dass Wettbewerb Voraussetzung und Weg zur Steigerung von Qualität und Leistungssteigerung der deutschen Hochschulen ist. Dazu gehört der Wettbewerb der Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen in Deutschland, aber auch der Wettbewerb der Bundesländer untereinander. Wettbewerb fördert Profilbildung und Schwerpunktsetzung, führt zu Transparenz der Angebote und Leistungen und zwingt zu Kooperation. Wettbewerb entsteht durch Differenzierung und verlangt, dass gute Angebote und Leistungen angemessen belohnt werden. Essenzielle Voraussetzung für den Wettbewerb ist institutionelle Autonomie und das Zusammenfallen von Kompetenz und Verantwortung in den Hochschulen“ (ebd. 3).

Im Papier „Strategische Forschungsförderung – Empfehlungen zu Kommunikation, Kooperation und Wettbewerb im Wissenschaftssystem“ vom Mai 2003 geht der Wissenschaftsrat im Zusammenhang mit der Wettbewerbsdiskussion vor allem auf die Profil- und Schwerpunktbildung ein. Er fordert dazu auf, dass sich die Hochschulen weiter ausdifferenzieren sowie Forschungsschwerpunkte mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen bilden, was wegen des zunehmenden Wettbewerbes notwendig sei (ebd. 18). Dazu müssen mehr Autonomie und finanzielle Mittel geschaffen werden. Bisher sieht der Wissenschaftsrat bei den Hochschulen als idealiter „Organisationszentren der Wissenschaft“ eine Benachteiligung, was verbessert werden sollte.

Besonders ist in dem Artikel allerdings die Betonung der Kompetenzen der Länder: Sie werden zukünftig eine regionale Koordinierung übernehmen, indem sie nach Leistungskriterien auf Schwerpunktbildung achten und Verbünde zwischen Hochschulen und regionalen Einrichtungen fördern (ebd. 48f). Hochschulrankings werden in dieser Debatte als Argumentationshilfe gesehen im Kampf um finanzielle Mittel.

In einer seiner neuesten Veröffentlichungen, den „Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs“, kritisiert der Wissenschaftsrat das bestehende Hochschulsystem vor allem wegen einer „mangelhaften Verfahrenseffizienz“ (Wissenschaftsrat 2004: 31), die eine adäquate Zuordnung von Studenten zum jeweiligen Studienfach verhindert und zu wenige Studenten aus dem Bildungssystem entlässt.¹³ Diese Zuordnungsprobleme sind laut Wissenschaftsrat hauptsächlich an der hohen Quote von Studienabbrechern zu sehen.

¹³ Gründe sind laut Wissenschaftsrat vor allem schlechte intellektuelle Voraussetzungen von Studierenden (Wissenschaftsrat 2004: 23-25), unzulängliche Beratung bzw. Informationen vor dem Studium sowie unzureichende Zulassungsverfahren, die eine Korrektur von falschen Zuordnungen erreichen könnten.

Hinsichtlich des Wettbewerbs stellt der Wissenschaftsrat folgendes Dilemma fest:

„Es liegt nahe, dass diese Situation [Missverhältnis von Angebot und Nachfrage bei einigen Hochschulen] einerseits auf die unterschiedliche Attraktivität der jeweiligen Hochschulorte zurückzuführen ist, andererseits aber auch durch die durchweg gleichen Zulassungsbedingungen gefördert wird, die den unterschiedlichen Profilen der einzelnen Hochschulen nicht genügend Rechnung tragen. Insgesamt besteht die Gefahr, dass durch derart ungleiche Verteilungen von Angebot und Nachfrage eine eignungsgerechte Studienwahl erschwert und ineffizienter Verwaltungsaufwand erzeugt wird“ (ebd. 32).

Es wird also durch eine Vielfalt des Studienangebots mehr Wettbewerb zwischen den Hochschulen konstatiert, der sich auch auf Basis einer internationalen Perspektive in einem Wettbewerb um Studierende widerspiegelt. Darüber hinaus wird jedoch mehr Wettbewerb gefordert. Zu diesem Zweck „stellen Profilbildung und Wettbewerb ohne Zweifel geeignete Instrumente dar, die Leistungsfähigkeit des gesamten Hochschulsystems erheblich zu steigern“ (ebd. 30). Es wird deutlich, dass in diesem Artikel nicht eindeutig zwischen Wettbewerb als Gegebenheit, als Mittel oder als Ziel unterschieden werden kann. Dieses Problem ist im gesamten Wettbewerbsdiskurs immer wieder festzustellen.

Im Januar 2004 brachte die SPD mit Franz Müntefering die Diskussion um Eliten und vor allem um Eliteuniversitäten im Stile des amerikanischen Modells in die Öffentlichkeit (ZEIT 3/2004; Süddeutsche Zeitung 8.01.2004). Die beiden Diskurse um Eliten wie auch um Wettbewerb vermischen sich dabei und sind nur schwer auseinander zu halten. So sei der Wettbewerb zwischen den Hochschulen eine Notwendigkeit, um eine bessere Elitenausbildung überhaupt erst schaffen zu können. Andererseits ist das Ziel der Elitenförderung, die internationale Konkurrenzfähigkeit Deutschlands sicherzustellen. Die Diskussion ist zwar keinesfalls als neu zu bezeichnen,¹⁴ dennoch trat dieses Thema damit in die aktuelle Tagespolitik ein. So schrieb beispielsweise wenig später die Bundesministerin für Bildung und Forschung einen Wettbewerb für Universitäten¹⁵ aus, bei welchem die Sieger ab 2006 für fünf Jahre einen jährlichen Betrag von bis zu 50 Millionen Euro erhalten sollen.

Spätestens seit den 1990er Jahren wird stetig auf den zunehmenden internationalen Wettbewerb im Zuge der Globalisierung hingewiesen.¹⁶ Mit dem Bologna-Prozess ist

¹⁴ Beispielsweise fand schon im Oktober 2003 eine Podiumsdiskussion um Elitenförderung statt; http://www.zeit.de/wissen/bildung/zeitforum_eliten1003 (21.02.05).

¹⁵ Der Name des Wettbewerbes lautet „Brain up!“; Näheres unter <http://www.bmbf.de/de/2129.php> (21.02.05).

¹⁶ In den „Empfehlungen zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen“ des Wissenschaftsrates (Wissenschaftsrat 1992) wird zwar eine internationale Dimension in hochschulpolitische Dimension eingebracht. Der Schwerpunkt liegt aber in dem Aufbau von

das Bewusstsein für die internationale Dimension des Hochschulsystems systematisch ausgebaut worden. In der Bologna-Erklärung wird die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit Europas als ein Ziel beschrieben, das es zu erreichen gilt:

„We must in particular look at the objective of increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions“
(Bologna-Erklärung 1999: 3f).

In der Erklärung nach dem Prager Bildungsgipfel 2001 erscheint Wettbewerb im Wesentlichen nur als Bezug auf den eben zitierten Absatz der Bologna-Erklärung:

„Wie in der Bologna-Erklärung festgelegt, bestätigten die Ministerinnen und Minister, dass die Errichtung des europäischen Hochschulraums eine Bedingung für die Erhöhung der Attraktivität und der Wettbewerbsfähigkeit der Hochschuleinrichtungen in Europa ist“
(Prager-Communiqué 2001: 3).

Alles in allem wird Wettbewerb jedoch nur beiläufig erwähnt und nicht analytisch thematisiert. Dennoch muss Wettbewerbsfähigkeit als das eigentliche Ziel verstanden werden, welches mit den Mitteln, die als 'sechs Ziele des Bologna-Prozesses'¹⁷ ausgewiesen sind, umzusetzen ist.

3.4 Schlussfolgerungen

In der Diskussion der Bildungspolitik werden anhaltend verschiedene Aspekte des Wettbewerbs vermischt. Der Begriff Wettbewerb wird in sehr verschiedener Weise gebraucht, meist als etwas, das gefordert wird, um das deutsche Hochschulsystem zu verbessern oder in Form von Mitteln und Voraussetzungen, um Wettbewerb umzusetzen. Andererseits wird auch von einem bereits vorhandenen internationalen Wettbewerbsdruck gesprochen. Um diese Begrifflichkeiten besser fassen zu können und trotz des vielfältigen Gebrauchs die Zusammenhänge zu klären, soll im Folgenden versucht werden, eine kurze schematische Darstellung zu entwickeln. Es sei betont, dass die Darstellung auf eigenen Überlegungen beruht und daher als eine Beschreibung von Thesen aufzufassen ist, die noch weiter untersucht und überprüft werden können. Es sollen dabei zwei Fragen beantwortet werden:

1. *Worüber* handelt der Wettbewerbsdiskurs? Wie wird der Wettbewerbsbegriff gebraucht?

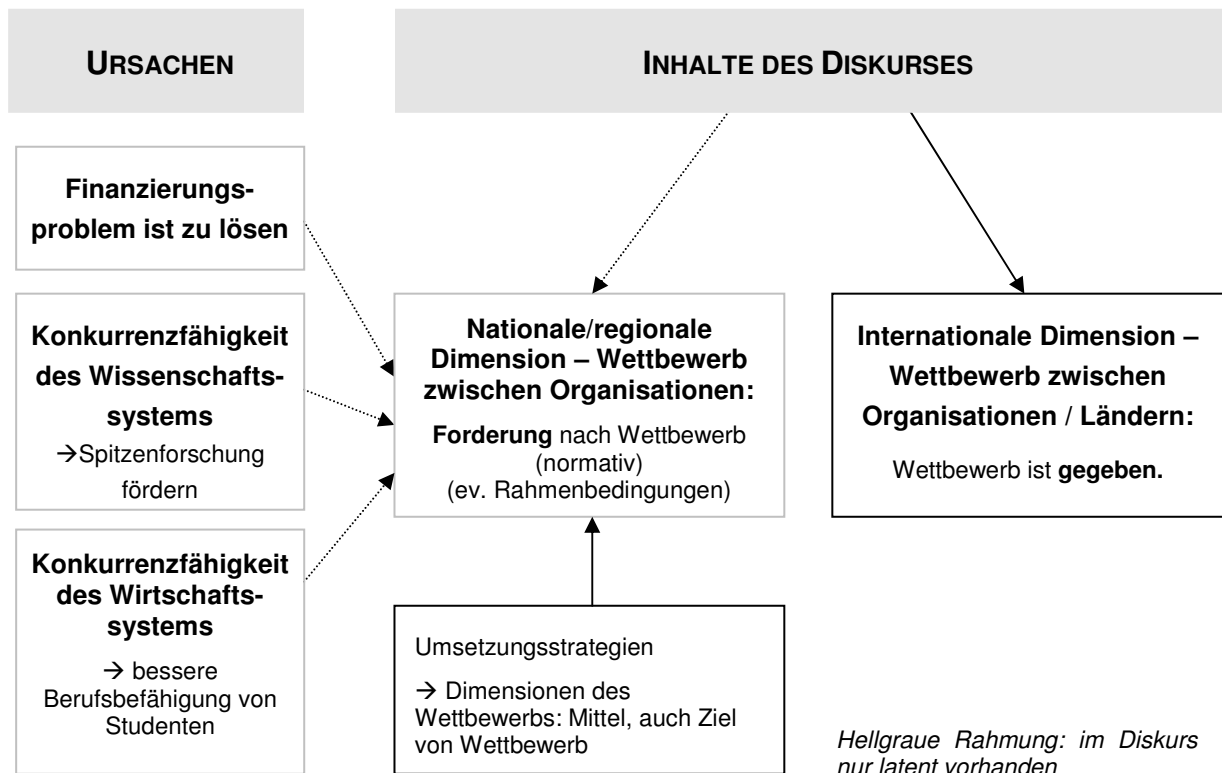
internationaler Kooperation, jedoch noch nicht in der Wahrnehmung eines internationalen Wettbewerbes.

¹⁷ Für eine Darstellung dieser Ziele wie auch eine Gesamtdarstellung des Bologna-Prozesses vgl. AG III.

2. Was sind die Ursachen oder – im Umkehrschluss – die Ziele der Wettbewerbsforderungen? *Warum* also kam dieser Wettbewerbsdiskurs zustande und welche Probleme soll er lösen?

Um die erste Frage zu klären, sollen vor allem zwei Ebenen der Diskussion unterschieden werden, eine nationale/regionale und eine internationale Dimension (siehe Abbildung). Auf internationaler Ebene wird Wettbewerb bzw. Wettbewerbsdruck als *Gegebenheit* angesehen, sodass 'dem internationalen Wettbewerb standzuhalten' ist. Ob hier über Konkurrenz zwischen Institutionen oder zwischen Ländern diskutiert wird, ist dabei nicht eindeutig zu klären, jedoch scheint letztere Bedeutung zu überwiegen. Auf nationaler/regionaler Ebene wird Wettbewerb zwischen Institutionen *gefordert*. Daran schließen unmittelbar die Diskussionen über die Umsetzungsstrategien von Wettbewerb an. Hier bewegt sich der Hauptteil des behandelten Diskurses, also beispielsweise auch die unter 2.3 erläuterten 'Dimensionen des Wettbewerbs' und die zugehörigen Mittel zur Wettbewerbsschaffung wie Studiengebühren, Hochschulzugangsdiskussion o.ä. sowie Wettbewerb als 'Ziel', das erreicht werden muss oder Voraussetzungen für Wettbewerb.

Schematische Darstellung des Wettbewerbsdiskurses



Zur Beantwortung der zweiten Frage werden drei unterschwellige Ursachenherde des Diskurses angenommen. Ein Ausgangspunkt ist die zu verbessernde Finan-

zierung des Bildungssystems, die sich durch den gesamten Diskurs zieht. In der Darstellung des Verlaufs der Diskussion wurde die Finanzierungslücke bereits als Beginn des Diskurses benannt; dieser Aspekt hält bis heute an. Mit dem Verwaltungsdickicht der staatlichen Massenuniversität und zunehmenden finanziellen Sorgen des Wohlfahrtsstaates insgesamt ist die Kostensituation dauerhaft nicht mehr aufrecht zu erhalten. Alle Versuche, die Effizienz des Hochschulbetriebes zu steigern, sind daher nicht auf ein idealistisches Bestreben nach Qualitätsverbesserung zurückzuführen, sondern müssen rational mit einer Kostensenkungspolitik begründet werden. Diese These wird auch dadurch gestützt, dass die Umsetzungsstrategien von Wettbewerb im Hochschulbereich unter deutlich höheren finanziellen Druck des Staates in heutiger Zeit vehementer als zuvor auch von bundespolitischer Seite vorangetrieben werden.

Die weiteren Ursachen des Diskurses sind kongruent mit der zweiten inhaltlichen Dimension: Stetig anwachsender internationaler Wettbewerb zwingt die Volkswirtschaft, die internationale Konkurrenzfähigkeit drastisch zu steigern. Auch hier ist nicht auf einer ideellen, sich selbst genügenden Qualitätssteigerung des Hochschulsystems stehen zu bleiben. In der Debatte wird klar darauf hingewiesen, dass sich dieser Konkurrenzkampf im Wissenschaftssystem auf so genannte „Spitzenforschung“ bezieht.¹⁸ Hinzukommt die Steigerung der Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft. Diese soll durch die Anpassung der Ausbildung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes verbessert werden. Beide Ursachen können auch auf die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen angewendet werden. Durch die Verkürzung der Studienzeit und veränderte Inhalte des Studiums soll die Ausbildung für den Arbeitsmarkt gewährleistet werden, das darauf aufbauende Master-Studium für eine wesentlich geringere Zahl von Studenten soll die wissenschaftliche Ausbildung übernehmen. Hinter dieser Trennung von Wissenschaftler- und Berufsausbildung steht der Gedanke, dass einerseits Forschung und daher insbesondere Wissenschaftler bessere Bedingungen erfahren sollen; andererseits ist aber auch der Wirtschaft und damit dem Arbeitsmarkt gerecht zu werden. Weitere Beispiele für diese Differenz sind Eliteuniversitäten, die Trennung von Fachhochschule und Universität aus der früheren Diskussion, die laut Wettbewerbsdiskurs teilweise weiter ausgebaut werden sollte, oder die Diskussion um die Ausbildungsplatzabgabe aus diesem Jahr, welche wiederum den Arbeitsmarkt stärken soll.

Wie in der Abbildung deutlich werden sollte, sind in der Diskussion jedoch nicht alle dieser Punkte explizit gemacht worden. Vor allem wird um Lösungen diskutiert, um

¹⁸ Als Beispiel ein Beschluss der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung aus neuerer Zeit, http://www.bmbf.de/pub/blk_beschluss.pdf (21.02.05).

bei der allgemeinen internationalen Konkurrenz nicht ins Abseits gedrängt zu werden. Hier wird eine Leistungssteigerung gefordert. Das Mittel zur Leistungssteigerung ist wiederum ein Wettbewerb hauptsächlich auf regionaler und nationaler Ebene. Es wird zwar in beiden Argumentationssträngen der Wettbewerbsbegriff gebraucht, jedoch nie in direktem Zusammenhang. Des Weiteren wird in der Hochschulpolitik der Wettbewerb zwischen Organisationen auf nationaler Ebene nicht abstrakt besprochen, sondern meist nur in Verbindung mit konkreten Umsetzungen von Wettbewerb. Inwiefern in abstrakter Weise tatsächlich ein Wettbewerb auf nationaler oder regionaler vorhanden ist oder ob stattdessen bzw. außerdem mimetische Prozesse stattfinden, wird im weiteren Verlauf der Lehrforschung zu ergründen sein.

4 Zusammenfassung

In Abschnitt 2 des vorliegenden Beitrages wurde zunächst der Wettbewerbsbegriff geklärt. Wettbewerb ist demnach ein Steuerungsprozess nach marktwirtschaftlichen Prinzipien, in dem konkurrierende Unternehmen ihre Leistungen steigern, um die Nachfrage nach den eigenen Produkten erhöhen zu können. Die Übertragung auf das deutsche Hochschulsystem, das seit Mitte des 20. Jahrhunderts auf Homogenität ausgerichtet und infolgedessen durch mangelnde Differenzierung und Transparenz geprägt war, ist angesichts der staatlichen Regulierungen schwierig. Unter Punkt 2.2 wurde weiterhin auf generelle Probleme der Anwendbarkeit des Wettbewerbskonzepts auf das Bildungssystem eingegangen. Diese liegen unter anderem in der Natur der Bildung als öffentliches Gut und in dem im Bildungssektor bestehenden Nachfrageüberhang, der zu einer Verteuerung der Bildung führen würde, begründet. Dennoch werden seit einigen Jahren nötige Umstrukturierungen zur Etablierung von Wettbewerbsstrukturen im Hochschulsystem diskutiert. Die allgemeinen Rahmenbedingungen wie Differenzierung, Transparenz und ausreichende finanzielle Handlungsspielräume der Hochschulen für diesen Schritt wurden in Abschnitt 2.1 besprochen.

Die konkreten Mittel zur Umsetzung der Wettbewerbsprinzipien sind sehr vielfältig. Daher wurden diese auf der Grundlage ausgewählter Literatur der 1980er und 1990er Jahre in vier Dimensionen eingeteilt: Wettbewerb in Forschung und Lehre sowie um Studierende und Hochschullehrer. Wettbewerbsinstrumente wie die Drittmittelvergabe, Studiengebühren, die Regulierung des Hochschulzugangs oder Anreize bei der Berufung von Hochschullehrern wurden unter Punkt 2.3 innerhalb der genannten Dimensionen näher erläutert.

Für einen Überblick des Wettbewerbsdiskurses wurde in Abschnitt 3 dieses Beitrages der Verlauf der Wettbewerbsdiskussion beschrieben. Der Anstoßpunkt der Debatte ging dabei mit dem Regierungswechsel 1982 von der Politik aus. Auf Hochschuleseite wurden die Wettbewerbsforderungen in den 1980er Jahren noch skeptisch und mit weit weniger Begeisterung entgegengenommen als an der hochschulpolitischen Front. Nur wenige Zeit nach der Wiedervereinigung Deutschlands ist jedoch eine Konsolidierung insofern eingetreten, als Wettbewerb nun als Notwendigkeit beiderseits akzeptiert wird. Seitdem herrscht lediglich Uneinigkeit darüber, wie weit Wettbewerb gehen darf, wie viel Autonomie Hochschulen bekommen dürfen, ohne finanziell Schwächeren die Möglichkeit zur Hochschulbildung zu nehmen.

Die Verwendung von 'Wettbewerb' konnte analytisch auf nationaler/regionaler und internationaler Ebene herausgearbeitet werden. Wettbewerb wird auf ersterer als geeignetes Mittel und auch als Ziel betrachtet, um Leistungssteigerungen des Hochschulsystems zu erreichen. Im bildungspolitischen Diskurs wird Wettbewerb andererseits gebraucht, um im Namen eines internationalen Konkurrenzdrucks die zunehmende Liberalisierung zu begründen. In diesem Zusammenhang begegnet man auch der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. In einer eng gefassten Wettbewerbsdebatte ist die Rolle der Einführung konsekutiver, international anerkannter Studiengänge jedoch zunächst nur als peripher zu betrachten und entspricht eher einem eigenständigen Themen- denn als Teilgebiet dieses Diskurses. Die neuen Studiengänge wurden zunächst nur im Zuge einer internationalen Angleichung von Abschlüssen behandelt. Inzwischen ist der Diskurs jedoch auch hier nachgerückt. Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird nun mehr und mehr auch als Gelegenheit gesehen, um die Flexibilität und Autonomie der Hochschulen zu erhöhen und einen größeren Wettbewerb zwischen Organisationen herzustellen. Ob dies tatsächlich umgesetzt wurde, eines der Themen der folgenden Hypothesenauswertungen.

Als Hintergrund für den Wettbewerbsdiskurs werden zwei Ursachen angenommen. Zum einen hat eine missliche finanzielle Lage des Staates Veränderungen hin zu mehr Effizienz erzwungen. Zum anderen kommt durch den steigenden internationalen Wettbewerb eine Bewegung zur Förderung von 'Spitzenforschung' und zu einer besseren Berufsausbildung im Hochschulbereich zum Tragen. Beides sind die Ziele der Debatte um Wettbewerb, die offiziell nicht immer in dieser Art angesprochen werden.

Literatur

- Bologna Declaration (1999): Joint declaration of the European Ministers of Education, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf (21.02.05).
- Clark, Burton R. (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley: University of California Press.
- Ehmann, Günther (1993): *Bildungspolitik und Hochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland aus der Sicht praxisorientierter und anwendungsbezogener technischer Studiengänge*, Königswinter: Siebengebirgs-Verl. Wienands. Reihe: Hlb-Forum, Bd. 5 (A).
- Gaetgens, Peter (2003): Interview vom 29. Juli: „Wir müssen zeigen, was wir wert sind“, Süddeutsche Zeitung, <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/berufstudium/artikel/300/15285/> (11.12.03).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1996): Dokumente zur Hochschulreform 110/1996: Zur Finanzierung der Hochschulen. Entschließung des 179. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz, Berlin, Bonn, 1996, www.hrk.de/beschluesse/1882.htm (10.12.03).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)/ Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2001): Studiengebühren als Option für autonome Hochschulen. Ein Vorschlag für Eckpunkte einer Modellgestaltung, <http://www.hrk.de/166.htm> (11.12.03).
- Hödl, Erich und Wolf Zegelin (1999): *Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion*, Marburg.
- Müller-Böling, Detlef (2000): *Die entfesselte Hochschule*, Gütersloh.
- Prager Communiqué (2001): *Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum*, Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf (21.02.05).
- Pusser, Brian (2002): „Higher Education, the Emerging Market, and the Public Good“, in: National Research Council: *The knowledge economy and postsecondary education*, Report of a Workshop, Committee on the Impact of the Changing Economy on the Education System, P.A. Graham and N.G. Stacey (Hrsg.), Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, DC: National Academy Press.
- Schwarz-Hahn, Stefanie und Meike Rehbarg (2003): *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel.

- Stifterverband (2002): *Qualität durch Wettbewerb und Autonomie*, Reihe: Positionen, August 2002, Essen.
- Titschler, Stefan und Georg Winckler (Hrsg.) (2000): *Universitäten im Wettbewerb: Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten*, München.
- Turner, George (1986): *Universitäten in der Konkurrenz: Möglichkeiten und Grenzen von Wettbewerb im Hochschulbereich*, Stuttgart.
- Turner, George (2001): *Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts*, Berlin.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (1984): Dokumente zur Hochschulreform 55/1984: Differenzierung und Wettbewerb im Hochschulbereich: Jahresversammlung 1984: Ansprachen und Referate, Plenardiskussionen, Bonn, Bad Godesberg.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (1989a): *Sparpolitik und Überlast. Zur Leistungsfähigkeit der Hochschulen unter veränderten finanziellen Rahmenbedingungen*. Stellungnahme des 140. Plenums der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Bonn-Bad Godesberg, 4./5. Juli 1983. In: Westdeutsche Rektorenkonferenz (1989b), 537-541.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (1989b): *Stellungnahmen, Empfehlungen, Beschlüsse 1960-1989*, Band I: Allgemeine Hochschul- und Wirtschaftspolitik, Hochschulrecht, Hochschulgesetze des Bundes und der Länder, Hochschulfinanzierung, Hochschulplanung, Hochschulbau, Bonn.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (1989c): *Zum Wettbewerb im Hochschulbereich*, Stellungnahme des 148. Plenums der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Bonn, 3./4. Februar 1986, in: Westdeutsche Rektorenkonferenz (1989b), 617-622.
- Wissenschaftsrat (1985): *Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem*, Köln.
- Wissenschaftsrat (1992): *Empfehlungen zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen*, Köln.
- Wissenschaftsrat (1993): *10 Thesen zur Hochschulpolitik*, Köln.
- Wissenschaftsrat (2000): *Thesen zur zukünftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland*, Köln.
- Wissenschaftsrat (2003): *Strategische Forschungsförderung – Empfehlungen zu Kommunikation, Kooperation und Wettbewerb im Wissenschaftssystem*, Köln.
- Wissenschaftsrat (2004): *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs*, Drs. 5920/04, Berlin, <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5920-04.pdf> (21.02.05)

Pressemitteilungen und Zeitungsartikel:

- Bund Freiheit der Wissenschaft (BFW): *Pressemitteilung vom 8.11.2002*: „Werden in Deutschland die Universitäten abgeschafft? 33. Bildungspolitisches Forum des BFW in Berlin“, <http://www.bund-freiheit-wissenschaft.de/html/pressemitteilungen.html> (02.12.03).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): *Pressemitteilung vom 11.11.97*: „HRK-Vorschläge für die Leistungs- und Organisationsstruktur der Hochschulen“, www.hrk.de/presse/1020.htm (01.12.03).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): *Pressemitteilung vom 26.10.98*: „Qualitätssicherung und innere Erneuerung der Hochschulen“, www.hrk.de/presse/1135.htm (01.12.03).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): *Pressemitteilung vom 03.11.98*: „Akkreditierung als Mittel der Qualitätssicherung“, www.hrk.de/presse/1147.htm (01.12.03).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): *Pressemitteilung vom 23.02.00 (a)*: „HRK: Qualität der Hochschullehre durch Evaluation sichern“, www.hrk.de/presse/1612.htm (01.12.03).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): *Pressemitteilung vom 23.02.00 (b)*: „KMK-Präsident Wissenschaftssenator Lemke: Mehr Autonomie und Wettbewerb der Hochschulen“, www.hrk.de/presse/1623.htm (01.12.03).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): *Pressemitteilung vom 11.05.00*: „Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation – Fachtagung der HRK und der Universität Ulm zur Zukunft der Hochschulen“, www.hrk.de/presse/1570.htm (01.12.03).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): *Pressemitteilung vom 11.12.00*: „Perspektiven für die Qualitätsbewertung von Lehre und Studium – Erfolgreiches HRK-Projekt 'Qualitätssicherung' drei weitere Jahre gefördert“, www.hrk.de/presse/1330.htm (01.12.03).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2001): *Pressemitteilung vom 21.02.01*: „HRK unterstützt DFG-Empfehlungen zur verbesserten Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“, www.hrk.de/presse/1554.htm (01.12.03).
- DIE ZEIT (2004): *Artikel vom 8.01.2004*: „Elite“, 3/2004.

II.3 AG III: Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen

Inhalt

1	Einleitung.....	71
Teil A: Der Bologna-Prozess und die daraus resultierenden rechtlichen Rahmenbedingungen..... 72		
2	Hochschulpolitischer Reformdiskurs der Kurzzeitstudiengänge.....	72
3	Die Etappen des Bologna-Prozesses.....	76
3.1	Lissabon-Abkommen.....	77
3.2	Sorbonne-Erklärung	77
3.3	Bologna-Erklärung.....	77
3.4	Prager-Communiqué	78
3.5	Berliner-Communiqué.....	79
3.6	Realisierung der Ziele im deutschen Hochschulsystem	80
4	Rechtliche Rahmenbedingungen	82
4.1	Hochschulrahmengesetz - §19 Bachelor- und Masterstudiengänge	83
4.2	Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK).....	83
4.2.1	„Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“.....	84
4.2.2	„Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“	85
Teil B: Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen als Teil hochschulpolitischer Reformen..... 88		
5	Ziele der Studienstrukturreform	88
6	Konstitutive Elemente des Bachelor- und Mastersystems	89
6.1	Zweiphasige Studienstruktur	89
6.2	Modularisierung.....	91

6.3	Kreditpunktesystem und studienbegleitende Prüfungen.....	92
6.4	Studieninhalte: Neustrukturierung, Berufsqualifizierung und Internationalität	94
6.5	Profilbildung.....	95
6.6	Aspekte des Einführungsprozesses	96
7	Ausblick	98
Teil C: Akkreditierung - Qualitätssicherung im Rahmen des Bologna-Prozesses.....		
		99
8	Qualitätssicherung.....	99
9	Von den Rahmenprüfungsordnungen zur Akkreditierung	99
10	Der Akkreditierungsrat	100
11	Akkreditierungsagenturen	101
12	Akkreditierung der Akkreditierungsagenturen.....	102
13	Akkreditierung von Studiengängen.....	103
14	Grundsätze der Akkreditierungsverfahren	104
15	Zukünftige Entwicklung.....	105
16	Probleme des Akkreditierungswesens	106
17	Schluss	108
18	Veränderungen seit Juni 2004	109
18.1	Ländervorgaben	109
18.2	Akkreditierung.....	109
Anhang.....		112
I.	Bezeichnung der Abschlüsse.....	112
II.	Studierendenzahlen in Bachelor- und Masterstudiengängen.....	113
II.	Kennzahlen aus NRW.....	114
 Literatur.....		119

1 Einleitung

Die dritte Arbeitsgruppe des Lehrforschungsprojektes „Hochschulen im Wettbewerb“ hat sich im Wintersemester 2003/2004 mit den Bachelor- und Masterstudiengängen und deren Einführung in das deutsche Hochschulsystem befasst.

Der Ausgangspunkt der Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen an deutschen Hochschulen lag in der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung im Juni 1999. Die Schaffung eines einheitlichen 'Europäischen Hochschulraums' bis zum Jahr 2010 ist die Zielsetzung des gesamten Bologna-Prozesses.

Die Kernpunkte liegen in der Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlüsse sowie der Gliederung der Studienstruktur in zwei Zyklen, 'undergraduate' und 'graduate'. In Deutschland wurde diese Zielsetzung mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen realisiert.

Der Teil A, verfasst von Yvonne Prill, beschäftigt sich mit den Hintergründen des hochschulpolitischen Reformdiskurses in Hinblick auf die Einführung von Kurzzeitstudiengängen. Des Weiteren werden die Etappen des Bologna-Prozesses, beginnend mit dem Lissabon-Abkommen und endend mit dem Berliner-Communiqué, dargestellt. Abschließend werden die mit dem hochschulpolitischen Reformdiskurs und dem Bologna-Prozess einhergehenden Änderungen der rechtlichen Rahmenbedingungen aufgezeigt.

Lisa Hürter erläutert in Teil B die Vorgaben und Empfehlungen für die Ausgestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge. Die zentralen Elemente – namentlich eine gestufte und modularisierte Studienstruktur, neue Prüfungs- und Leistungsbewertungssysteme sowie curriculare Veränderungen – werden vorgestellt und in Zusammenhang mit den Zielen der Studienstrukturreform gestellt. Des Weiteren wird auf einzelne Aspekte des Einführungsprozesses hingewiesen.

Im Teil C, verfasst von Katharina Kloke, wird das mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland neu entstandene Qualitätssicherungssystem in Form der Akkreditierung vorgestellt. Dabei werden die beteiligten Akteure, Akkreditierungsrat und Akkreditierungsagenturen sowie ihr Aufgabenspektrum skizziert. Zudem wird auf die zukünftige Entwicklung des Akkreditierungswesens eingegangen, und es werden Problemfelder der Akkreditierung behandelt.

Teil A: Der Bologna-Prozess und die daraus resultierenden rechtlichen Rahmenbedingungen

Der Bologna-Prozess gilt in Deutschland als 'Startschuss' für die Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit von Studiensystemen und -strukturen. Durch den zunehmenden nationalen und internationalen Druck wurden neue rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen, die zur Realisierung der vereinbarten Ziele des Bologna-Prozesses beitragen sollen, um einen einheitlichen 'Europäischen Hochschulraum' im Jahr 2010 zu schaffen.

Die Überlegungen zu einer Umstrukturierung der deutschen Hochschullandschaft gehen bis in die 1950er Jahre zurück und wurden seither fortwährend weitergeführt. Die vierte Novelle des Hochschulrahmengesetzes 1998, noch vor Unterzeichnung der Bologna-Erklärung im Juni 1999, enthielt erstmals den §19: Bachelor- und Masterabschlüsse. Diese Entwicklungen des hochschulpolitischen Reformdiskurses bis ins Jahr 2004 sind demnach wichtige Kriterien für das Verständnis der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen.

2 Hochschulpolitischer Reformdiskurs der Kurzzeitstudiengänge

Der hochschulpolitische Reformdiskurs reicht bis in die 1950er Jahre zurück. Die Umstrukturierung der Zuständigkeiten für die Hochschul- und Studienreformen begann jedoch erst mit der Studentenrevolte Ende der 1960er Jahre.

Die Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit der Studiengänge sowie die Einführung von Kurzzeitstudiengängen in Hinblick auf die Neustrukturierung und Internationalisierung deutscher Hochschulen waren die Kernpunkte des hochschulpolitischen Reformdiskurses in den letzten vierzig Jahren des 20. Jahrhunderts.

Noch bis Mitte der 1960er Jahre lag die Verantwortung der Organisation des Studiums bei den Studierenden selbst. Die Studienreformen wurden von den Hochschulen auferlegt und die Gestaltung der Studiengänge ging von den Fakultäten aus, die sich untereinander abstimmten. Erst mit der Verabschiedung des ersten Hochschulrahmengesetzes im Januar 1976 wurde der Rahmen für die Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit von Studienordnungen und Studienplänen in Gang gesetzt (vgl. Turner 2001: 115f).

Zugunsten von einheitlichen Studienordnungen empfahl der Wissenschaftsrat (WR) schon im Jahre 1966 die Einführung von konsekutiven Studiengängen in der

„Empfehlung zur Neuordnung des Studiums an den Wissenschaftlichen Hochschulen“ (ebd.: 129).

Der WR erhoffte sich dadurch eine Berufsqualifikation nach einer ersten kurzen Studiendauer, die durch eine Prüfung abgeschlossen werden sollte. Dieses Ziel stand jedoch in Konflikt mit der starken Forschungsorientierung der deutschen Hochschulen; dieser Konflikt sollte jedoch durch ein forschungsintensives Aufbaustudium ausgeglichen werden. Um die wissenschaftliche Ausbildung zu ergänzen und aufzufrischen, empfahl der WR zusätzlich ein Kontaktstudium für Berufstätige.

Auch die CDU schloss sich 1969 der Annahme an, dass die „Verkürzung der Studiengänge den Bedürfnissen der einzelnen Ausbildungsziele entsprechen würde“ (ebd.: 129). In den bildungspolitischen Leitsätzen der CDU lagen die Ziele in der Differenzierung eines Grund-, Haupt- und Aufbaustudiums, wobei das Aufbaustudium forschungsorientiert sein sollte.

Die Hintergründe des Vorhabens, Kurzzeitstudiengänge einzuführen, begründeten sich aus den wachsenden Studierendenzahlen und dem Problem der ‚Massenuniversität‘, der Öffnung der Universitäten für alle Bevölkerungsschichten und der damit verbundenen Möglichkeit, dass ein großer Teil der Studierenden nach dem berufsqualifizierenden Abschluss kein forschungsorientiertes Aufbaustudium aufnehmen würde (vgl. ebd.: 130).

Das Hochschulrahmengesetz vom 26. Januar 1976 enthielt aufgrund des oben aufgezeigten Reformdiskurses die Möglichkeit eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses nach drei Studienjahren (vgl. ebd.: 130).

§ 10 (Studiengänge)¹⁹

(4) Die Regelstudienzeit bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss soll vier Jahre nur in besonders begründeten Fällen überschreiten. In geeigneten Fachrichtungen sind Studiengänge einzurichten, die bereits innerhalb von drei Jahren zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen. Auf die Regelstudienzeit kann eine nach Absatz 1 Satz 3 in den Studiengang eingeordneten berufspraktischen Tätigkeiten angerechnet werden.

Jedoch gab es keine Umsetzungen dieser gesetzlichen Regelung an deutschen Hochschulen bis in die 1990er Jahren hinein.

Die kritische Betrachtung von der Einführung von Kurzzeitstudiengängen ging Ende der 1970er Jahre vor allem von Studierenden, Professoren, Hochschulen und Institutionen – wie beispielsweise dem Bund Freiheit der Wissenschaft – aus. Die

¹⁹ Hier die Bekanntmachung des HRG vom 09. April 1987 (BGBl.I S. 1170) <http://www.forum.uni-kassel.de/hsr/hrg/hrg1987.shtml>.

Kernkritikpunkte waren die 'Entwissenschaftlichung' des Studiums und die Annahme, dass die Kurzzeitstudiengänge zu einem 'Billigstudium' oder einem 'Discount-Studium' führen würden.

Anfang der 1980er Jahre wurden die Gegenargumente zu Kurzzeitstudiengängen durch den Hochschulverband, die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und durch Vertreter der SPD weiter konkretisiert. Die Kritiker gaben zu bedenken, dass die Kurzzeitstudiengänge zu einem Qualitätsverfall der universitären Ausbildung führe, die Entfaltungsmöglichkeiten von besonders Begabten zunichte mache sowie die Flexibilität und Mobilität durch die frühe berufsspezifische Spezialisierung einschränke. Weiter wurde argumentiert, dass der Arbeitsmarkt keinen Bedarf für Absolventen von Kurzzeitstudiengängen aufweise, eine dreijährige Ausbildung nicht als abgeschlossenes Studium gelte und dass eine Differenzierung von Universitäten und Fachhochschulen nicht gewährleistet wäre. Auch könnten die Probleme der 'Massenuniversität' durch die Einführung von Kurzzeitstudiengängen nicht gelöst werden (vgl. ebd.: 132).

Neben den Kurzzeitstudiengängen wurde auch die Zweiteilung des Studiums als problematisch angesehen, da die „Einheit von Forschung und Lehre in Frage gestellt werden würde“ (ebd.: 133). Jürgen Mittelstraß betonte dazu, dass nicht nur das Studium zweigeteilt wäre, sondern die gesamte Universität sich in ein „Fachhochschulmodell der Universität“ entwickle (ebd.: 133). Die massive Kritik an den Kurzzeitstudiengängen und der Zweiteilung des Studiums veranlasste dazu, dass der Aufbau des Studiums bis auf weiteres den Universitäten und Fakultäten überlassen wurde. Erst Anfang der 1990er Jahre lebte diese Diskussion wieder auf.

So forderten die Ministerpräsidenten der Länder auf dem Bildungsgipfel im Oktober 1993²⁰ eine Dreiteilung des Studiums nach dem Vorbild der 1966 veröffentlichten Empfehlung des Wissenschaftsrats, um den internationalen Wettbewerbsbedingungen standzuhalten. Auch der Bundesbildungsminister Rainer Ortleb (FDP) zeigte in seinem Bericht „Zur Situation der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland“ auf, dass der „forschungsorientierte Anspruch der Universitäten nicht mehr zeitgemäß sei“ (ebd.: 135).

Das angloamerikanische Vorbild der Bachelor- und Masterstudiengänge schien die geeignete Lösung der Zweiteilung des Studiums zu sein. Die neuen Abschlüsse sollten mehr ausländische Studierende an die deutschen Hochschulen locken und die Situation der Absolventen auf dem internationalen Arbeitsmarkt vereinfachen. Die generelle Übernahme der Bachelor- und Masterstudiengänge wurde durch die Wissenschaftsminister Hans Joachim Meyer (CDU) und Hans Zehetmair (CSU) im

²⁰ Leitung: Bundeskanzler Helmut Kohl.

Februar 1999 stark kritisiert. Der Hauptkritikpunkte lagen darin, dass „die generelle Einführung von Kurzstudiengängen die Probleme der überfüllten Hochschulen nicht lösen können“ (ebd.: 136) sowie „den deutschen Wissenschaftsstandort ruinieren würden“ (ebd.: 136). Ludwig Huber²¹ beschrieb die Bachelor- und Masterstudiengänge als 'Abklatsch' der bisherigen Diplom- und Magisterstudiengänge, da sie „um einige fachliche Veranstaltungen gekürzt und um den einen oder anderen fremdsprachlichen Kurs erweitert worden seien“ (ebd.: 136). Die Hochschulen verteidigten sich vehement gegen diese Anschuldigungen und versicherten, dass Bachelorstudiengänge keine 'Billig-Angebote' seien.

Befürworter der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen waren neben der Bundesregierung und dem Wissenschaftsrat auch der Generalsekretär des DAAD, Christian Bode, und der HRK-Präsident Klaus Landfried. Die Anerkennung der Studienleistungen im internationalen Vergleich sollte durch die Modularisierung der Bachelor- und Masterstudiengänge sowie die Einführung eines Punktesystems erreicht werden.

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) beschloss 1997 in ihrem Arbeitsbericht „Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung“ die Ziele der Modularisierung²² (ebd.: 137). Die HRK sprach sich weiterhin dafür aus, die Bachelor- und Masterstudiengänge an Universitäten und Fachhochschulen ohne entsprechenden 'FH-Zusatz' anzubieten. Des Weiteren sollten beide Mastermodelle immer zur Promotion berechtigen und anfangs parallel zu den Diplom- und Masterstudiengängen angeboten werden.

Der Druck auf die Bundesregierung stieg zunehmend mit dem Fortschreiten des Bologna-Prozesses, der einen einheitlichen 'Europäischen Hochschulraum' im Jahre 2010 vorsieht. Deshalb enthielt die vierte Novelle des Hochschulrahmengesetzes 1998, noch vor der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung, in der Bekanntmachung vom 19.01.1999 erstmalig den §19 Bachelor- und Masterabschlüsse, in der diese 'zur Erprobung' zugelassen wurden.

Dem folgte die Einführung von 113 Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen Anfang 1999. Zur Qualitätssicherung der neuen Studiengänge wurde 1999 der Akkreditierungsrat geschaffen. Dieser wirkt mit der Unterstützung von sechs Akkreditierungsagenturen, welche die Studiengänge

²¹ Professor für Pädagogik; wissenschaftlicher Leiter des Oberstufenkollegs an der Universität Bielefeld.

²² Diese werden in Teil B Kapitel 6 „Konstitutive Elemente des Bachelor- und Mastersystems“ weiter erläutert.

genehmigen, nach einigen Jahren neu bewerten und ggf. neuen Anforderungen anpassen²³.

Im Februar 2002 wurden lt. HRK 549 Bachelor- und 371 Masterstudiengänge an deutschen Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen angeboten (Klemperer et al. 2002: 21). Im Wintersemester 2003/2004 erhöhten sich diese Zahlen auf 854 Bachelor- und 931 Masterstudiengänge (Abfrageformulare: a) 12/2003). Im aktuellen Sommersemester 2004 werden lt. HRK 946 Bakkalaureus- und Bachelorabschlüsse sowie 1031 Masterabschlüsse angeboten (Abfrageformulare: a) 5/2004).

Die Veränderungen des deutschen Hochschulsystems bezogen auf die Einführung von Kurzzeitstudiengängen und der Zweiteilung des Studiums können maßgeblich an der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen festgemacht werden. Die Internationalisierung der Hochschulbildung beinhaltet die Orientierung des deutschen Hochschulsystems an internationalen Maßstäben, um wettbewerbsfähig zu bleiben und Deutschland als etablierten Hochschulstandort zu festigen, so, wie es die Agenda 2010 vorsieht.

Die lautstarke Kritik der 1970er und 1980er Jahre konnte dem nationalen und internationalen Druck nicht standhalten. Die Beharrlichkeit der deutschen Hochschulen wurde aufgrund der rechtlichen Rahmenvorschriften und der immer lauter werdenden Befürwortung langsam abgeschwächt.

3 Die Etappen des Bologna-Prozesses

Der nationale hochschulpolitische Reformdiskurs, dessen Ziele die Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit des deutschen Hochschulsystems sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene waren, ging mit dem Bologna-Prozess einher.

Das Vorhaben des Bologna-Prozesses ist die Realisierung eines einheitlichen 'Europäischen Hochschulraums' im Jahre 2010, der durch die für das Hochschulwesen zuständigen Ministerinnen und Minister vorangetrieben wird.

Der im April 1997 in Lissabon und im Mai 1998 in Sorbonne angestoßene Prozess wurde durch die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung im Juni 1999 verbindlich. Weitere Etappen des Bologna-Prozesses waren das Prager-Communiqué im Mai 2001 und das Berliner-Communiqué im Oktober 2003²⁴.

²³ siehe auch Teil C Kapitel 11: Akkreditierungsrat und Kapitel 12: Akkreditierungsagenturen

²⁴ Schon im Jahre 1988 wurde am 900. Jahrestag der Universität Bologna von Präsidentinnen und Präsidenten sowie Rektorinnen und Rektoren europäischer Universitäten die 'Magna Charta Universitatum' verabschiedet, in der sie sich für drei gemeinsame Grundsätze der europäischen Universitäten aussprachen. Diese Grundsätze waren die Unabhängigkeit von politischen,

Die große Heterogenität der europäischen Bildungssysteme und die damit verbundene Erschwernis der Flexibilität und Mobilität der Studierenden war der Ausgangspunkt des Bologna-Prozesses. Die Unterschiede der europäischen Bildungssysteme befinden sich sowohl in der Studienstruktur und -organisation als auch innerhalb der Studiengänge, der Zugangsberechtigungen, der Qualitätssicherung der Studienangebote, der Leistungspunktesysteme, der Studiengebühren und der Ausbildungsförderungen.

3.1 Lissabon-Abkommen²⁵

Die Unterzeichnung der Konvention zur Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich durch den Europarat und die UNESCO im April 1997 in Lissabon gilt als Start des Bologna-Prozesses. Das Lissabon-Abkommen hatte zum Ziel, die Hochschulzugangsberechtigungen und die Studienabschlüsse der teilnehmenden Staaten anzuerkennen, um die Flexibilität und Mobilität der Studierenden im europäischen Hochschulsystem zu vereinfachen (vgl. Keller 2003: 6).

3.2 Sorbonne-Erklärung²⁶

Am 800. Jahrestag der Gründung der Universität Sorbonne am 25. Mai 1998 unterzeichneten die für das Hochschulwesen zuständigen Minister von Frankreich, Italien und Deutschland und die Ministerin von Großbritannien die Sorbonne-Erklärung. Mit dieser Unterzeichnung setzten sie sich für einen gemeinsamen Rahmen ein, um die Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studierenden, als auch die Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt zu fördern (Keller 2003: 5). Die wesentlichen Grundlagen für die Bologna-Erklärung wurden dadurch geschaffen.

3.3 Bologna-Erklärung²⁷

Die Grundgedanken des Lissabon-Abkommens und der Sorbonne-Erklärung sowie weiterer im Vorfeld getroffenen Überlegungen eines 'Europäischen Hochschulraums' wurden am 16. Juni 1999 in Bologna konkretisiert.

Die in der Bologna-Erklärung deklarierten Ziele lauteten: Erstens die europaweite Einführung eines Studiensystems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, die durch die Einführung eines Diplomzusatzes 'Diploma Supplement'

wirtschaftlichen und ideologischen Kräften, die untrennbare Verbindung von Forschung und Lehre sowie die Freiheit von Forschung, Lehre und Studium.

²⁵ Internetquellen zum Bologna-Prozess: a).

²⁶ Internetquellen zum Bologna-Prozess: b).

²⁷ Internetquellen zum Bologna-Prozess: c).

eingeführt werden sollen. Zweitens die europaweite Gliederung des Studiensystems in 'undergraduate' und 'graduate'. Dabei meint 'undergraduate' die Qualifikation für den Arbeitsmarkt und 'graduate' einen Masterabschluss oder die Promotion. Als drittes Ziel wurde die Einführung eines Leistungspunktesystems benannt, welches beinhaltet, dass der Erwerb von Punkten auch außerhalb der Hochschulen möglich sein soll. Das vierte Ziel ist die Förderung der Mobilität sowohl für Studierende als auch für Lehr-, Forschungs- und Verwaltungspersonal. Des Weiteren wurde die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung hervorgehoben, wobei besonders die Erarbeitung von vergleichbaren Kriterien und Methoden im Vordergrund stehen soll. Das sechste und letzte Ziel der Bologna-Erklärung ist die Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich bei der Entwicklung von Curricula und der Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen.

Zudem betonten die teilnehmenden Ministerinnen und Minister die Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und der globalen Attraktivität des europäischen Hochschulsystems (vgl. Keller 2003: 7ff).

Unterzeichnet wurde die Bologna-Erklärung von 29 für das Hochschulwesen ihres Landes zuständigen Ministerinnen und Minister europäischer Länder.

Um das Fortschreiten des Bologna-Prozesses zu sichern, wurde eine 'Follow-Up-Gruppe' gegründet, die sich aus Vertretern aller Unterzeichnerstaaten, neuer Teilnehmerstaaten und der Europäischen Kommission zusammensetzt und von der jeweiligen EU Präsidentschaft geleitet wird. Die nächste Zusammenkunft der 'Follow-Up-Gruppe' wurde für Mai 2001 in Prag vereinbart.

Die jeweiligen Länder sind im Verlaufe dieser zwei Jahre durch nationale Zusammenschlüsse beraten und gefördert worden, um die vereinbarten Ziele zu realisieren.

3.4 Prager-Communiqué²⁸

Wie bereits im Juni 1999 vereinbart, kam die 'Follow-Up-Gruppe' am 19. Mai 2001 in Prag erneut zusammen, um den Verlauf des Bologna-Prozesses zu beurteilen und zu vertiefen sowie Neuerungen vorzunehmen.

Neben den 29 Vertretern der Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung nahmen noch vier weitere für das Hochschulwesen zuständige Minister, ein Vertreter der Hochschulen (European University Association – EUA) und ein Vertreter der Studierenden (National Unions of Students in Europe – ESIB) teil. Die Vorbereitungskonferenzen der EUA in Salamanca und der ESIB in Göteborg fanden

²⁸ Internetquellen zum Bologna-Prozess: d).

im März 2001 statt. Die beiden Organisationen wurden eingeladen, um ihre Standpunkte zum Bologna-Prozess vorzutragen.

So hieß es im Prager-Communiqué, dass die Organisationen und Netzwerke auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene einfache, effiziente und faire Anerkennungsverfahren fördern sollen. Die unterschiedlichen Ausrichtungen und Profile der Studiensysteme sollen möglich und nötig sein, wobei es begrüßt wurde, dass viele Unterzeichnerstaaten Bachelor- und Masterabschlüsse an Hochschulen eingerichtet haben. Des Weiteren sollen die Leistungspunktesysteme Grundlagen für die Qualifikationen der Studiengänge sein und die soziale Dimension von Mobilität wurde als sehr wichtig erachtet²⁹. Eine engere Zusammenarbeit bei der Akzeptanz von Evaluations- und Akkreditierungsverfahren durch die Hochschulen soll gewährleistet sein und die Notwendigkeit der Entwicklung von Modulen, Kursen und Curricula mit 'europäischen' Inhalten soll hervorgehoben werden.

Neu formulierte Ziele des Prager-Communiqué lauteten, dass das lebenslange Lernen als grundlegendes Element des Europäischen Hochschulraums anzuerkennen ist, die Hochschulen und Studierenden bei der Einrichtung und Gestaltung des 'Europäischen Hochschulraums' als kompetente, aktive und konstruktive Partner einbezogen werden und die Attraktivität des Europäischen Hochschulraums sowohl für Studierende aus Europa wie aus der ganzen Welt zu fördern.

Am 19. Mai 2001 unterzeichneten die 33 für das Hochschulwesen ihres jeweiligen Landes zuständigen Ministerinnen und Minister europäischer Staaten das Prager-Communiqué und vereinbarten das nächste Zusammentreffen im Oktober 2003 in Berlin, um die weitere Vorgehensweise zu beraten und die bis dahin fortgeschrittenen Entwicklungen der jeweiligen europäischen Länder zu beurteilen und weiter zu vertiefen.

3.5 Berliner-Communiqué³⁰

Am 19. September 2003 kamen diese 33 Ministerinnen und Minister der europäischen Unterzeichnerstaaten, sieben weitere für das Hochschulwesen zuständige Ministerinnen und Minister europäischer Staaten sowie die Vertreter der EUA und ESIB in Berlin zusammen. Während des Treffens wurden die erzielten Fortschritte vorgestellt. Des Weiteren sollte die Schaffung des 'Europäischen Hochschulraumes' durch Prioritäten- und Zielsetzungen beschleunigt werden, wobei

²⁹ Die soziale Dimension der Mobilität von Studierenden war eine der Hauptforderungen des ESIB.

³⁰ Internetquellen zum Bologna-Prozess: e).

die in der Bologna-Erklärung und im Prager-Communiqué aufgeführten Ziele weiterhin Bestand haben und gestärkt wurden.

Die soziale Dimension des Bologna-Prozesses wurde erneut bekräftigt, sowie die Notwendigkeit die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern. Der soziale Zusammenhalt und der Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheiten auf nationaler und europäischer Ebene sollen weiterhin gestärkt werden und eine größere Bedeutung beigemessen bekommen. Weiterhin wurde der kulturelle Reichtum Europas hervorgehoben. Die sprachliche Vielfalt sollte erhalten bleiben, um neue Innovationen sowie soziale und wirtschaftliche Entwicklungen hervorzurufen.

Die nationalen Qualitätssicherungssysteme sollen bis zum Jahre 2005 die Festlegung der Zuständigkeiten der beteiligten Instanzen und Institutionen, die Evaluierung von Programmen und Institutionen, ein System der Akkreditierung, der Zertifizierung oder ähnlicher Verfahren und eine internationale Beteiligung, Kooperation und Vernetzung beinhalten.

Die Ministerinnen und Minister verpflichteten sich, mit der Implementierung eines zweistufigen Studiensystems bis zum Jahr 2005 begonnen zu haben. Dieses System soll unterschiedliche Ausrichtungen und Profile haben, um der Vielfalt von individuellen und akademischen Ansprüchen sowie den Arbeitsmarktanforderungen zu entsprechen.

Im Rahmen der vergleichbaren und leicht verständlichen Abschlüsse sollen alle Studierenden, die ab 2005 ihr Studium abschließen, ein automatisch und gebührenfrei erstelltes 'Diploma Supplement' erhalten, das in einer verbreiteten europäischen Sprache zu sein hat.

Weitere Maßnahmen sollen bei der Bedeutung des 'Europäischen Forschungsraums' gefördert werden und somit die Doktorandenausbildung als dritten Zyklus in den Bologna-Prozess einbeziehen.

Die nächste Konferenz der 'Follow-Up-Gruppe' soll im Mai 2005 in Bergen (Norwegen) stattfinden.

3.6 Realisierung der Ziele im deutschen Hochschulsystem

Die für das deutsche Hochschulwesen zuständige Vertreterin Ute Erdsiek-Rave³¹ und der zuständige Vertreter Wolf-Michael Catenhusen³² unterzeichneten im Juni 1999 die Bologna-Erklärung.

³¹ Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (SPD), Bundesratsbeauftragte im EU-Bildungsministerrat.

³² Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, SPD).

Die seit der Unterzeichnung realisierten Ziele im deutschen Hochschulsystem wurden in einem gemeinsamen Bericht der KMK, der HRK und dem BMBF im Juli 2003 veröffentlicht (KMK, HRK und BMBF 2003).

Das erste Ziel der Bologna-Erklärung war die Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse sowie die Einführung eines 'Diploma Supplement' Zusatzes. In Deutschland wurde durch die Zusammenarbeit der HRK und der Länder ein 'Diploma Supplement Deutschland' entwickelt. Des Weiteren gibt es Maßnahmen, welche die Akzeptanz der neuen Bachelor- und Masterabschlüsse in Wirtschaft und Gesellschaft fördern sowie den Absolventen neue Chancen auf dem Arbeitsmarkt verschaffen.

Die Einführung eines Studiensystems in 'undergraduate' und 'graduate', als zweites Ziel der Bologna-Erklärung, wurde in Deutschland mit der vierten Novellierung des HRG vom 20.08.1998 - § 19 Bachelor- und Masterabschlüsse - ermöglicht. Die Realisierung der Bachelor- und Masterstruktur an deutschen Hochschulen erfolgte durch die Novellierung des HRG 2002 (Internetquelle HRG) und die KMK (KMK 2003a)³³.

Die Einführung eines Leistungspunktesystems und die Modularisierung der Studienprogramme wurden in Deutschland durch die Teilnahme an dem Modellversuch des European-Credit-Transfer-System (ECTS) verwirklicht.

Das vierte Ziel der Förderung der Mobilität sowohl für Studierende als auch für Lehr-, Forschungs- und Verwaltungspersonal wird durch ständige Verbesserung der sozialen, fachlichen und finanziellen Betreuung vorgenommen. Die Rahmenbedingungen für diese Betreuung wurden sowohl im HRG als auch in verschiedenen anderen Positionspapieren und Strukturvorgaben veröffentlicht³⁴.

Die Einführung eines Akkreditierungssystems mit einem Akkreditierungsrat und sechs Akkreditierungsagenturen sind „eine gute Antwort auf die Herausforderung des internationalen Wettbewerbs“ (KMK, HRK und BMBF 2003: 13). Jedoch werden bis zum jetzigen Zeitpunkt nur die in §19 des HRG benannten Bachelor- und Masterstudiengänge von den Akkreditierungsagenturen akkreditiert³⁵.

Das sechste und letzte Ziel der Bologna-Erklärung war die Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich bei der Entwicklung von Curricula und

³³ vgl. Teil A Kapitel 4 Rechtliche Rahmenbedingungen und Teil B Kapitel 6.4 Studieninhalte: Neustrukturierung, Berufsqualifizierung und Internationalität.

³⁴ Positionspapiere und Strukturvorgaben sind z.B. die Neufassung der Vorschriften zu §28, §29 Ausländergesetz, neue Entwürfe für ein Zuwanderungsgesetz (noch im Gesetzgebungsverfahren), dezentrale Außenstellen der Einwohnermeldeämter, kostenlose Kursangebote (Deutsch als Fremdsprache), Beschluss der KMK im Mai 2000, Beschluss der HRK im Februar 2000, etc.

³⁵ vgl. Teil C Akkreditierung – Qualitätssicherung im Rahmen des Bologna-Prozesses.

der Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen. Diesbezüglich entwickelten sich komplexe, länderübergreifende Netzwerke der Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen, die entweder regionale oder wissenschaftliche Verknüpfungspunkte aufweisen³⁶.

Die Modernisierung des deutschen Hochschulsystems ist durch das Mitwirken der für das deutsche Hochschulwesen zuständigen Akteure im Vergleich zu der aufgezeigten Situation des hochschulpolitischen Reformdiskurses in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren weit fortgeschritten. Maßnahmen zur Entwicklung eines Europäischen Hochschulraums in Hinblick auf die gesetzten Ziele des Bologna-Prozesses wurden in Deutschland getroffen und werden in den folgenden Jahren weiter fortgesetzt.

4 Rechtliche Rahmenbedingungen

Der hochschulpolitische Reformdiskurs und die gesetzten Ziele für die Entwicklung eines Europäischen Hochschulraums brachten Veränderungen in den rechtlichen Rahmenbedingungen des deutschen Hochschulwesens.

So enthielt die vierte Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) 1998, Bekanntmachung vom 19.01.1999, noch vor der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung, den §19 Bachelor- und Masterabschlüsse (Reich 1999). Die rahmenrechtliche Verankerung der Bachelor- und Masterabschlüsse sollte mit dem Zusatz 'zur Erprobung' die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an Universitäten und Fachhochschulen gewährleisten. Dieser Zusatz wurde in der 6. Novelle des HRG vom 08.08.2002 wieder gestrichen, wodurch die Bachelor- und Masterstudiengänge zum Regelstudienangebot der deutschen Hochschulen gehören und der Zielsetzung der Einführung von Studiensystem mit der Gliederung in 'undergraduate' und 'graduate' entsprechen.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) konkretisierte die allgemeinen Vorgaben des HRG in ihrem Beschluss „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“ vom 05.03.1999 (KMK 2001) und durch den Bericht „Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ vom 10.10.2003 (KMK 2003b).

³⁶ Um nur einige zu nennen: die Europäische Konföderation der Oberrheinischen Universitäten EUCOR, Unitec International Project der RWTH Aachen, Hochschulen der Niederlande und Niedersachsen ENOTIS, TWENTOS, Association of Baltic Academy of Music, etc. sowie: Internationale Studien- und Ausbildungspartnerschaft (ISAP – DAAD-Programm), ERASMUS-Programme.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen lassen es den Hochschulen jedoch offen, ob sie ein Parallelsystem der neuen und traditionellen Strukturen einführen wollen oder sich für die Übernahme eines der beiden Programme entscheiden.

4.1 Hochschulrahmengesetz - §19 Bachelor- und Masterstudiengänge

Der §19 Bachelor- und Masterstudiengänge des Hochschulrahmengesetzes (Internetquelle HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999³⁷, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 08.08.2002³⁸, lautet:

§ 19 Bachelor- und Masterstudiengänge

- (1) Die Hochschulen können Studiengänge einrichten, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureusgrad und zu einem Master- oder Magistergrad führen.
- (2) ¹ Aufgrund von Prüfungen, mit denen ein erster berufsqualifizierender Abschluss erworben wird, kann die Hochschule einen Bachelor- oder Bakkalaureusgrad verleihen. ² Die Regelstudienzeit beträgt mindestens drei und höchstens vier Jahre.
- (3) ¹ Aufgrund von Prüfungen, mit denen ein weiterer berufsqualifizierender Abschluss erworben wird, kann die Hochschule einen Master- oder Magistergrad verleihen. ² Die Regelstudienzeit beträgt mindestens ein Jahr und höchstens zwei Jahre.
- (4) Bei konsekutiven Studiengängen, die zu Graden nach den Absätzen 2 und 3 führen, beträgt die Gesamtregelstudienzeit höchstens fünf Jahre.
- (5) ¹ § 11 Satz 2 gilt entsprechend. ² Darüber hinausgehende Regelstudienzeiten dürfen in besonders begründeten Fällen festgesetzt werden; dies gilt auch für Studiengänge, die in besonderen Studienformen durchgeführt werden.
- (6) Den Urkunden über die Verleihung der akademischen Grade fügen die Hochschulen auf Antrag eine englischsprachige Übersetzung bei.

4.2 Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK)

Die hier erwähnten Strukturvorgaben der KMK berufen sich auf den §9 Abs. 2 HRG³⁹ (Internetquelle HRG). Die Länder haben demnach den gesetzlichen Auftrag, die Gleichwertigkeit einander entsprechender Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüsse und Möglichkeiten des Hochschulwechsels zu gewährleisten.

³⁷ (BGBl. I S. 18).

³⁸ (BGBl. I S. 3138).

³⁹ § 9 Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen: (2) Die Länder tragen gemeinsam dafür Sorge, dass die Gleichwertigkeit einander entsprechender Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels gewährleistet werden.

4.2.1 „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“

Die erste Konkretisierung des §19 HRG in der Bekanntmachung vom 19.01.1999 nahm die KMK mit ihrem Bericht über die „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“ vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001 vor (KMK 2001).

Die Untergliederung der Strukturvorgaben wurde in vier Kernpunkte vorgenommen, die Studienstruktur und Studiendauer, die Zugangsvoraussetzungen und Übergänge, die Abschlüsse und Abschlussbezeichnungen und die Modularisierung und Credit Points.

Der erste Untergliederungspunkt der Studienstruktur und Studiendauer enthielt zum einen die Möglichkeit, dass die Bachelor- und Masterstudiengänge an Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen, ohne die unterschiedlichen Bildungsziele der Hochschularten in Frage zu stellen, eingerichtet werden können. Die Regelstudienzeiten wurden entsprechend den Vorgaben des HRG, §19 Bachelor- und Masterstudiengänge und §18 Diplom- und Magisterstudiengänge⁴⁰, festgelegt. Des Weiteren schreibt die KMK vor, dass die Master- und Magisterabschlüsse des neuen Graduierungssystems nur dann erworben werden können, wenn ein erster berufsqualifizierender Abschluss vorliegt, wobei der Bachelor/Bakkalaureus ein eigenständiger berufsqualifizierender Abschluss ist. Die Hochschulen sind weiterhin dazu berechtigt, einen postgradualen Master-/Magisterstudiengang einzurichten, wenn kein entsprechender Bachelor-/Bakkalaureusstudiengang angeboten wird.

Die Zugangsvoraussetzungen für Master-/Magisterabschlüsse liegen in einem vorher erworbenen berufsqualifizierenden Abschluss, wobei weitere Zulassungskriterien den jeweiligen Ländern vorbehalten bleiben. Übergänge von den traditionellen Diplom- und Magisterstudiengängen hin zu den Bachelor-/Bakkalaureusstudiengängen oder Master-/Magisterstudiengängen sind möglich. Zudem berechtigt der Master-/Magisterabschluss grundsätzlich zur Promotion.

Der dritte Unterpunkt der Strukturvorgaben der KMK gliedert sich in Abschlüsse und Abschlussbezeichnungen. Hierbei ist zu beachten, dass aus Gründen der materiellen und inhaltlichen Ausrichtung, der Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt und der internationalen Zusammenarbeit und Transparenz die Abschlüsse durch eine

⁴⁰ Die sechste Novelle des HRG enthält den §18 Diplom- und Magisterstudiengänge nicht mehr, der §18 lautet nun Hochschulgrade, die Regelstudienzeiten werden in §11 Regelstudienzeiten bis zum ersten Berufsqualifizierenden Abschluss dargestellt, dieser lautet: (1) Die Regelstudienzeit bis zum ersten Berufsqualifizierenden beträgt, unbeschadet des § 19 Abs. 2 Satz 2 (1) bei Fachhochschulstudiengängen höchstens vier Jahre, (2) bei anderen Studiengängen viereinhalb Jahre. Die Regelstudienzeiten orientieren sich weiterhin an die internationalen Geflogenheiten von ganzjährigen Zyklen.

möglichst geringe Anzahl von Abschlussbezeichnungen übersichtlich gehalten werden. Die Abschlussbezeichnungen sollen nicht durch unterschiedliche Regelstudienzeiten differenziert werden; pro Abschluss wird nur ein Grad verliehen. Die Bezeichnungen der Abschlüsse, wie schon in dem Beschluss der KMK zur „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland“ vom 24.10.1997, sollen in 'stärker theorieorientierte' und 'stärker anwendungsorientierte' Studiengänge gegliedert werden. So sollen die 'stärker theorieorientierten' Studiengänge Bachelor und Master of Arts heißen und die entsprechenden Fachzusätze enthalten. Die 'stärker anwendungsorientierten' Studienabschlüsse sollen Bachelor und Master of Science heißen, ohne einen fachlichen Zusatz zu gebrauchen (Anlage I)⁴¹.

Die genaue Auskunft über das zugrunde liegende Studium erteilt das 'Diploma Supplement'. Der Masterabschluss entspricht den Diplom- und Magisterabschlüssen, der vierjährige Bachelorabschluss dem Diplom der Fachhochschulen.

In Hinblick auf die Modularisierung und Credit Points äußert sich die KMK in ihrem Bericht insofern, dass die Genehmigung eines Bachelor- und Masterstudiengangs nur erteilt wird, wenn nachgewiesen werden kann, dass der Studiengang modularisiert und mit einem Leistungspunktesystem ausgestattet ist.

4.2.2 „Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“

Die „Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ ersetzt die erste Konkretisierung des §19 der KMK „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“ vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001.

Dieser Beschluss wurde am 10.10.2003 veröffentlicht und enthält die Unterpunkte Studienstruktur und Studiendauer, Zugangsvoraussetzungen und Übergänge, Studienprofile, konsekutive, nicht-konsekutive und weiterbildende Masterstudiengänge, Abschlüsse, Bezeichnungen der Abschlüsse, Modularisierung und Leistungspunktesystem und Gleichstellung.

⁴¹ Diese Vorgabe wurde durch den Beschluss der KMK im Jahr 2003 jedoch wieder relativiert. Hiernach sind nur noch bei Masterstudiengängen in 'stärker theorieorientierte' und 'stärker anwendungsorientierte' zu unterscheiden, um akkreditiert zu werden. Die spezifische Gradbezeichnung mit Fachzusatz entfällt (KMK 2003b).

Die Profiltypen der Bachelorabschlüsse sollen sich nur noch an bestimmtem Berufsqualifikationen orientieren (KMK 2003a).

Die Vorgaben gem. Ziffer 1 Abs. 3 des „Statuts für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“⁴² (KMK 2002b) beinhalten, dass Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert werden müssen. Es sind keine Reglementierungen des individuellen Studienverhaltens mit den Strukturvorgaben der KMK verbunden.

Neuerungen bei der Studienstruktur und Studiendauer wurden dahingehend unternommen, dass sowohl Bachelor- als auch Master-Studiengänge eingerichtet werden können, auch wenn der jeweils andere Studiengang an der Hochschule nicht angeboten wird. Während der Regelstudienzeit von drei Jahren für einen Bachelorabschluss sind 180 ECTS-Punkte nachzuweisen und entsprechend 120 weitere, also insgesamt 300 ECTS-Punkte, für den Masterabschluss. Zur Qualitätssicherung der Abschlüsse werden Abschlussarbeiten vorgesehen, die einen Bearbeitungsumfang von mindestens sechs und maximal zwölf ECTS-Punkte für die Bachelorarbeit und entsprechend zwischen 15 und 30 ECTS-Punkte für die Masterarbeit betragen sollen. Die Prüfungsordnungen der vierjährigen Bachelorstudiengänge kennzeichnen die Module, deren Bestehen einer Zwischenprüfung entsprechend dem §15 Prüfungen und Leistungspunktsystem Abs. 1 Satz 2 HRG⁴³ gleichsteht (Internetquelle HRG). Des Weiteren ist die Studierbarkeit des Lehrangebots der Bachelor- und Masterstudiengänge während der Akkreditierung zu überprüfen. Die strukturelle Vermischung der Diplom- und Magisterstudiengänge und der Bachelor- und Masterstudiengänge ist auszuschließen.

Zusätzliche Strukturvorgaben wurden auch bei den Zugangsvoraussetzungen und Übergängen der verschiedenen Studiengänge vom KMK vorgenommen. So sind die Zugangsvoraussetzungen für den Masterstudiengang nach dieser Neuerung ein Gegenstand der Akkreditierung geworden, die Übergänge zwischen den Diplom- und Magisterstudiengängen und den Bachelor- und Masterstudiengängen in den jeweiligen Prüfungsordnungen geregelt, und der Bachelorabschluss vermittelt die der allgemeinen Hochschulreife entsprechenden Hochschulzugangsberechtigung. Hervorgehoben wird zudem, dass der Bachelorabschluss ein erster

⁴² (3) Die Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes sowie die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Strukturvorgaben werden der Akkreditierung zugrunde gelegt. Über die Strukturvorgaben tragen die Länder im Akkreditierungsverfahren gemeinsam dafür Sorge, dass die Gleichwertigkeit einander entsprechender Studien- und Prüfungsleistungen sowie Studienabschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels gewährleistet werden (§ 9 Abs. 2 HRG). Mit der Akkreditierung kann die Feststellung verbunden werden, dass ein Hochschulabschluss den Zugang zum höheren öffentlichen Dienst eröffnet.

⁴³ (2) In Studiengängen mit einer Regelstudienzeit von mindestens vier Jahren findet eine Zwischenprüfung statt.

berufsqualifizierender Abschluss ist und der Masterabschluss den Charakter eines weiteren berufsqualifizierenden Abschlusses hat.

Der neue Unterpunkt der Studienprofile beinhaltet, dass in Bachelorstudiengängen die wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenzen und berufsfeldbezogenen Qualifikationen vermittelt werden, in Masterstudiengängen dagegen nach den Profiltypen 'stärker anwendungsorientiert' und 'stärker forschungsorientiert' differenziert werden soll. Die Masterstudiengänge werden dementsprechend nur akkreditiert, wenn einer der beiden Profiltypen dem Studiengang zugeordnet wurde und dies auch im 'Diploma Supplement' dargestellt wird.

Eine weitere Neuerung wurde durch die Untergliederung der konsekutiven, nicht-konsekutiven und weiterbildenden Masterstudiengänge vorgenommen. Hierbei sind konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge als inhaltlich aufeinander aufbauende Studiengänge im Sinne der Studien- oder Prüfungsordnungen zu verstehen. Nicht-konsekutive Masterstudiengänge bauen nicht auf dem vorangegangenen Bachelorstudiengang auf, führen jedoch zu dem gleichen Qualitätsniveau und zu denselben Berechtigungen. Die weiterführenden Masterstudiengänge setzen nach einem qualifizierten Hochschulabschluss eine berufspraktische und qualifizierte Erfahrung von nicht unter einem Jahr voraus.

Die Unterpunkte 'Abschlüsse' und 'Bezeichnungen der Abschlüsse' sind bis auf den Zusatz, dass die Umstellungen der Gradbezeichnungen im Zuge von Akkreditierung und Re-Akkreditierung erfolgen, identisch mit dem Unterpunkt 'Abschlüsse' und 'Abschlussbezeichnungen' in den Strukturvorgaben aus dem Jahr 1999. Auch bei der Modularisierung und dem Leistungspunktesystem wurden keine Neuerungen vorgenommen.

Die Abwertung der herkömmlichen Diplom- und Magisterabschlüsse durch die Einführung des Graduierungssystems wird durch den letzten Gliederungspunkt 'Gleichstellung der Studiengänge' untersagt. Demzufolge wird noch einmal betont, dass die Bachelorabschlüsse dieselben Berechtigungen verleihen wie die Diplomabschlüsse der Fachhochschulen und die Masterabschlüsse dieselben Berechtigungen wie die Diplom- und Magisterabschlüsse an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen.

Das Grundgerüst der Modernisierung der deutschen Hochschulen ist durch das Hochschulrahmengesetz und die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz gegeben.

Es wird ersichtlich, dass der größte Beitrag des strukturellen Wandels dem Bologna-Prozess und den damit wachsenden internationalen Wettbewerbsanforderungen zuzuschreiben ist, obwohl während des hochschulpolitischen Reformdiskurses der

letzten 40 Jahre des 20. Jahrhunderts die Einführung von Kurzzeitstudiengängen in Hinblick auf die Internationalisierung und Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen stetig präsent war.

Teil B: Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen als Teil hochschulpolitischer Reformen

5 Ziele der Studienstrukturreform

Im Rahmen der Bologna-Erklärung von 1999 haben sich europäische Bildungsvertreter auf die Schaffung eines wettbewerbsfähigen Bildungsraums Europa mit einheitlichen Standards verständigt. Im Sinne dieser Zielsetzungen wurden in Deutschland mit der Novellierung des HRG im Jahr 1998 Gestaltungsaufträge an die deutschen Hochschulen weitergegeben, um so eine Studienstrukturreform einzuleiten.

Der Kernpunkt dieser Studienstrukturreform liegt in der Einführung international kompatibler Hochschulabschlüsse im Rahmen einer gestuften Studienstruktur nach dem Bachelor-/Mastermodell. Die Implementierung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird vor dem Hintergrund der Internationalisierung und einer Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems seitens der Politik forciert. Des Weiteren hofft man, mit der Einführung von Bachelor-/Master-Programmen klassische Problemkomplexe der deutschen Hochschulen, wie hohe Studienabbruchsquoten, lange Studienzeiten und die unübersichtliche Gestaltung der Studiengänge, beheben zu können (vgl. WR 2000: 19).

Insgesamt lassen sich vier grob gefasste Zielkomplexe der Studienstrukturreform mit Bachelor und Master benennen:

- *Wettbewerbsschaffung* durch stärkere Profilierung und Differenzierung von Studienangeboten.
- *Internationalisierung der Hochschulausbildung.* Leistungspunktvergabe, Modularisierung und international gebräuchliche Abschlüsse sollen zu mehr Kompatibilität und Komparabilität von Studienangeboten und -leistungen führen. Ziel ist die Steigerung der nationalen und internationalen Studierendenmobilität sowie eine Steigerung der Attraktivität des deutschen Hochschulraumes.
- Mehr *Effizienz* in der Hochschulausbildung durch Transparenz und Strukturiertheit der Studienangebote und -leistungen.

- *Bessere Berufsbefähigung durch die Neujustierung der Ausbildungsziele* aufgrund veränderter Anforderungen von Berufswelt und Wissenschaft. Gestufte Studiengänge sollen eine höhere Durchlässigkeit zwischen Studium und Berufswelt bieten und somit ein Schritt in Richtung ‚Lebenslanges Lernen‘ sein.

6 Konstitutive Elemente des Bachelor- und Mastersystems

Die inhaltlichen und strukturellen Gestaltungsmöglichkeiten, die der Gesetzgeber im HRG eröffnet hat, wurden durch Beschlüsse und Strukturvorgaben der HRK und KMK sowie u.a. durch Empfehlungen des Wissenschaftsrates und die Kriterien des Akkreditierungsrates konkretisiert. Dennoch bieten diese Vorgaben den Hochschulen einen großen Ausgestaltungsfreiraum bei der Konzeption und Einrichtung von Bachelor-/Mastermodellen, welcher den Zielsetzungen ‚Wettbewerbsschaffung zwischen Hochschulen‘ und ‚Profilierung von Studienangeboten‘ Rechnung tragen soll (vgl. WR 2000: 21).

Bachelor-/Masterstudiengänge nach der Rahmenkonzeption unterscheiden sich sowohl von der Studienstruktur als auch von den Studieninhalten deutlich von Diplom- und Magisterstudiengängen. Die Umstellung auf das Bachelor-/Mastersystem sollte somit mehr als eine einfache Umbenennung traditioneller Diplom- um Magister-Studienabschlüsse in international anerkannte Abschlussgrade bedeuten, sondern vielmehr eine grundlegende „Überholung von Studienangeboten, Lehr- und Prüfungsformen“ (Witte et al. 2003b: 2) und eine inhaltliche sowie strukturelle Studienreform (vgl. WR 2000) darstellen.

Somit soll die Umstrukturierung von Studienangeboten neue Lehr- und Prüfungsformen, universitäre Verwaltungs- und Organisationsstrukturen sowie Ausbildungsziele beinhalten. Namentlich sind damit die Einführung einer modularisierten Lehre, Leistungsbewertung durch Kreditpunktesysteme, eine damit verbundene Überarbeitung und Gewichtung von Lehrinhalten sowie der Übergang zu studienbegleitenden Prüfungsstrukturen gemeint.

6.1 Zweiphasige Studienstruktur

Das Bachelor-/Mastermodell ist eine außerhalb Deutschlands weit verbreitete Studienstruktur, die an das angelsächsische Studienmodell angelehnt ist. Dennoch werden auch im englischsprachigem Raum unter diesem Label eine Vielzahl von recht unterschiedlichen akademischen Ausbildungskonzepten verfolgt (vgl. hierzu Witte et. al 2004).

Der Abschlussgrad Bachelor bezeichnet den ersten berufsqualifizierenden Abschluss, welcher in Deutschland nach frühestens drei Studienjahren erworben werden kann. Ein Bachelorstudium vermittelt nach den Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz „wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen“ (KMK 2003b: 5). Der Bachelor soll in Zukunft den Regelhochschulabschluss darstellen und für die meisten Studierenden zur Berufseinmündung führen (vgl. KMK 2003b).

Nach dem Bachelorabschluss besteht die Möglichkeit, einen Mastergrad zu erwerben. Diese weiterführende Studienphase kann direkt im Anschluss an ein Bachelorstudium oder auch nach einem ersten Berufseinstieg begonnen werden. Das Masterstudium kann zur wissenschaftlichen oder beruflichen Spezialisierung, zur interdisziplinären Weiterbildung oder zur wissenschaftlichen Berufsvorbereitung konzipiert werden, aber auch fachliche oder berufliche Neuorientierungen bieten. Somit gilt der Master als postgradualer Abschluss, der nach ein bis zwei Jahren weiterführendem Studium erworben werden kann (vgl. ebd.) Die Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz von 2003 legen fest, dass Master-Studiengänge, neben dem obligatorischen ersten berufsqualifizierenden Abschluss, besondere Zugangsvoraussetzungen verlangen dürfen (vgl. ebd.). Vergleichbare Beschränkungen gab es im Verlauf von Diplom- und Magisterstudiengängen nicht.

Ein gestuftes Studiensystem bietet die Möglichkeit der Individualisierung der Studienverläufe. Durch gestufte Studiengänge erhofft man sich eine größere Durchlässigkeit zwischen Hochschule und Arbeitswelt, aber auch zwischen einzelnen Studiengängen (Witte et al. 2003a) sowie eine Differenzierung der Studienangebote hinsichtlich Niveaus und Inhalts (Teichler 2001).

Die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK 2003b) eröffnen den Universitäten und Fachhochschulen die Möglichkeit, drei Arten von Studienprogrammen einzurichten:

- Einen eigenständiger Bachelorstudiengang, d.h. es kann an der Hochschule kein entsprechender Master erworben werden.
- Ein Bachelor-/Masterprogramm als Konsekutivmodell, in dem die einzelnen Studienstufen in einem curricularem Gesamtkonzept entwickelt worden sind und inhaltlich aufeinander aufbauen.
- Einen eigenständiges Masterprogramm, d.h., die Hochschule bietet keinen entsprechenden Bachelorstudiengang an.

6.2 Modularisierung

Nach den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK (2003b) ist eine Modularisierung der Bachelor- und Masterstudiengänge grundsätzlich nachzuweisen. Die Ausgestaltung einer Modulstruktur wurde bereits im Jahr 2000 von der KMK in den „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ konkretisiert. Die KMK definiert Modularisierung und Module wie folgt:

„Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten. Module können sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen (wie z.B. Vorlesungen, Übungen, Praktika u.a.) zusammensetzen. Ein Modul kann Inhalte eines einzelnen Semesters oder eines Studienjahres umfassen, sich aber auch über mehrere Semester erstrecken“ (KMK 2000: 3).

Modularisierung beinhaltet die Konzeption von Studieneinheiten von ihren Qualifikationszielen her. In einer Beschreibung des jeweiligen Moduls sollen deshalb Inhalte und Qualifikationsziele, Teilnahmevoraussetzungen, 'Verwendbarkeit' (dies meint den Zusammenhang mit anderen Modulen und Studiengängen), Voraussetzungen für die Leistungspunktevergabe, Angebotshäufigkeit, Leistungspunkte und Noten sowie Arbeitsaufwand und Dauer genannt werden (KMK 2000: 3f). Diese Modulbeschreibungen sollen Informationsbasis für Studierende sein und gleichzeitig Anrechenbarkeit und Transfer bei einem Hochschulwechsel ermöglichen.

Durch modularisierte Studiengänge, in denen jedes Modul solch eine definierte Funktion hat, soll eine transparente und kompaktere Studienstruktur geschaffen werden und so die Studierbarkeit gesteigert sowie Studienzeiten verkürzt werden (vgl. KMK 2000). Ein weiterer erwarteter Vorteil eines modularen Studiums ist die Flexibilität und Offenheit in der Gestaltung des Lehrangebots. Einzelne Module sollen von verschiedenen Studienprogrammen genutzt und in Verbindung mit Leistungspunktesystemen zu verschiedenen Abschlüssen zusammengesetzt werden können (vgl. Berkner 2001). Kombinationen und Austausch sind möglich. Auch lässt die Modulstruktur eine raschere Anpassung an gesellschaftlichen Wandel und veränderte Ausbildungsziele zu als die fächerorientierte Studienstruktur der Diplom- und Magisterstudiengänge, in der wenige Fächer eine Vielzahl von Lehrveranstaltungen umfassen und erst im Rahmen einer Fachprüfung abgeschlossen werden (vgl. BLK 2002: 13).

Eine ‚idealtypische‘ Modularisierung, die den Ansprüchen an curriculare Neukonzeption, Transparenz und Flexibilität gerecht wird, setzt eine beachtliche Kommunikations- und Kooperationsleistung zwischen Fachvertretern einer Universität, aber auch zwischen einzelnen Hochschulen voraus (vgl. BLK 2002: 24).

Nach einer Studie von Schwarz und Rehburg (2003) sind mehr als 85% der neuen Studiengänge mit Bachelor- bzw. Masterabschluss modularisiert, was hochschulintern zu einer hohen Transparenz des Studiums führt. Allerdings wird die Modularisierung insgesamt an deutschen Hochschulen sehr unterschiedlich umgesetzt, was die Vergleichbarkeit auf übergeordneter Ebene erschwert (ebd. 52ff). Ein ähnlicher Befund wird auch in Bezug auf die Einführung von Kreditpunktesystemen gestellt.

6.3 Kreditpunktesystem und studienbegleitende Prüfungen

Nach den Rahmenvorgaben der KMK ist die „Einführung eines Leistungspunktesystems [...] zweckmäßigerweise mit der Modularisierung zu verknüpfen“ (KMK 2000: 2). Leistungspunkte werden als ein „quantitatives Maß für die Gesamtbelastung des Studierenden“ (ebd. 4) definiert. Alle neuen Bachelor- und Masterstudiengänge müssen mit einem Leistungspunktesystem ausgestattet sein, längerfristig wird aber auch eine Ausweitung auf traditionelle Studiengänge angestrebt (ebd. 2). Die Maßeinheit ‚Leistungspunkt‘ bedeutet eine Abkehr von der bisherigen Planungsgröße ‚Semesterwochenstunde‘. Diese orientierte sich am Lehraufwand des Dozenten und somit nur an der Präsenzzeit des Studierenden. Die Leistungspunktvergabe richtet sich hingegen nach der zu erwartenden studentischen Arbeitsbelastung im Rahmen einer Studieneinheit (Lehrveranstaltung oder Modul).

Zu dieser Gesamtbelastung (auch: ‚Work Load‘) gehören die Zeit für Präsenz- und Selbststudium, Prüfungsaufwand, Abschluss- und Studienarbeiten sowie Praktika. Im KMK-Beschluss von 1997 wird für einen Leistungspunkt ein ‚Work Load‘ von 30 Stunden veranschlagt (vgl. KMK 1997). Die Verleihung eines Bachelorgrades setzt somit einen Gesamtaufwand von maximal 180 Leistungspunkten voraus. Für einen Masterabschluss ist zusammen mit dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss ein Studienaufwand von 300 Leistungspunkten zu veranschlagen (KMK 2003b: 3). Leistungspunkte werden nach dem Prinzip ‚alles oder nichts‘ für erfolgreich abgelegte Prüfungen oder sonstige Leistungsnachweise vergeben. Qualitative Leistungsbescheinigungen im Sinne von Noten werden durch die Leistungspunktevergabe nicht erteilt (Teichmann 2003: 1). Die Vergabe von Noten soll somit getrennt von der Leistungspunktvergabe erfolgen und sich an der Notenskala des ETCS (European Credit Transfer System) orientieren (KMK 2000).

Leistungspunktesysteme können zwei Funktionen haben (vg. Berkner 2001). Zum einen erfüllen sie eine Transferfunktion, indem durch die Zuordnung von Punkten nach Arbeitsbelastung die Anrechnung und Anerkennung von Studienleistungen an Hochschulen im Ausland erleichtert wird. Als ein solches Transfersystem fungiert in Europa zum Beispiel das ECTS. Eine weitere Funktion von

Leistungspunktesystemen ist die eines Kreditakkumulationssystems. Hierbei muss zum Erreichen des Studienabschlusses eine bestimmte Anzahl von Leistungs- bzw. Kreditpunkten gesammelt werden. Somit können Abschlussprüfungen entfallen, da alle Lehrveranstaltungen studienbegleitend geprüft und die Ergebnisse auf die Abschlussnote umgerechnet werden. Die KMK hat sich dafür ausgesprochen, ECTS an allen deutschen Hochschulen einzuführen und es langfristig mit einer Akkumulierungskomponente zu versehen (KMK 2003b). Auch in den Zielsetzungen von HRK, KMK und BMBF wurde betont, dass ECTS als Transfersystem zu einem System der Kumulation von Prüfungsleistungen ausgebaut werden soll (HRK/KMK/BMBF 2003: 8).

Die KMK weist auf die Verbindung von Modularisierung, Leistungspunktesystem und studienbegleitenden Prüfungen hin. Idealerweise wird jedes Modul direkt nach Abschluss geprüft (vgl. BLK 2002). Hiernach würde nur ein geringer Teil der Abschlussnote von Abschlussprüfungen abhängen. Dies würde eine Abkehr von der bisherigen Prüfungspraxis der großen Block- und Abschlussprüfungen in Diplom- und Magisterstudiengang bedeuten.

Durch studienbegleitende Prüfungen würden laut KMK eine flexiblere Studiengestaltung, mehr Strukturierung des Studiums und somit eine Entlastung der Studierenden ermöglicht werden.

Die Ziele von studienbegleitenden Prüfungen und Leistungspunktesystemen sind eng mit den Zielen der Modularisierung verknüpft (vgl. hierzu KMK 2000, BLK 2002, Teichmann 2001, Berkner 2001):

- Höhere Transparenz von Lehre und Studium, klarere Studienstruktur.
- Leistungs- und Anforderungstransparenz und somit bessere Studierbarkeit.
- Entlastung durch studienbegleitende Prüfungen sowie unmittelbare Erfolgskontrollen.
- Förderung der nationalen und internationalen Mobilität durch Vereinfachung des Transfers und der Akkumulation von Studienleistungen.
- Hinführung zum lebenslangen Lernen durch die ‚Wertsicherungsfunktion‘ der Leistungspunkte, da der Wert einer einmal erbrachten Leistung nicht verloren geht.

Auch bei diesem Element der Bachelor- und Masterstudiengänge gilt es wieder, die konkrete Umsetzung an den Hochschulen zu betrachten. Knapp 90% der gestuften Studienprogramme sind mit einem Kreditpunktesystem (dabei liegt eine starke Orientierung an ECTS festzustellen) ausgestattet, in über 90% wird studienbegleitend geprüft (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003: 107f). Wie die

Modularisierung bieten auch die eingeführten Punktesysteme interne Flexibilität und Vergleichbarkeit. Allerdings bleibt die externe Kompatibilität problematisch, denn die jeweiligen Leistungspunktevergabesysteme sind hochschulübergreifend schwer zu vergleichen. Schwarz (2003) weist auf das momentane „Dickicht der Bezeichnungen“ hin. Für das Konzept der Leistungspunktevergabe wird momentan keine einheitliche Definition verwendet, es stehen unterschiedliche Begriffe wie Kredit, Credit Point, Bonuspunktsystem oder Leistungspunktesystem nebeneinander. Leistungspunkte machen nur Sinn, wenn sie basierend auf einer allgemeingültigen Systemlogik vergeben werden. Deshalb sollte sich mittelfristig auf gemeinsame Definitionen und Parameter geeinigt werden, um den Anspruch der Kompatibilitäts- und Komparabilitätssteigerung erfüllen zu können (ebd. 1f).

6.4 Studieninhalte: Neustrukturierung, Berufsqualifizierung und Internationalität

Die Studienreform mit Bachelor und Master beinhaltet die oben aufgeführten strukturellen Änderungen, durch welche die Hochschulausbildung transparenter, international kompatibler und flexibler gestaltet werden soll. Des Weiteren verbinden sich mit dem Bachelor-/Mastermodell aber auch Ansprüche an eine inhaltliche Reform der universitären Ausbildung (vgl. KMK 2003a). Diese curricularen Neustrukturierungen sollten eine bessere Berufsbefähigung der Absolventen zum Ziel haben und zu einer Internationalisierung des Studiums beitragen.

Zum zukünftigen Verhältnis von universitärer Bildung und Beschäftigungssystem heißt es in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates: „Hochschulausbildung sollte sich am Ziel der Beschäftigungsbefähigung der Absolventen orientieren, die in der Erstausbildung zugrunde gelegt und durch kontinuierliche Weiterbildung aufrechterhalten und erweitert werden kann“ (WR 2002: 68).

Der in den Strukturvorgaben (KMK 2003b) formulierte Anspruch des Bachelors, innerhalb von drei bis vier Studienjahren eine Berufsqualifikation zu vermitteln, macht somit eine Neustrukturierung der Studieninhalte nötig. Um der „Auflösung von festen beruflichen Typisierungen und der Veränderung fachlicher Qualifikationsanforderungen“ (WR 2002: 21) gerecht zu werden, sollten deshalb nach Auffassung des Wissenschaftsrates im Bachelorstudium „grundständige Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen“ (ebd. 22) vermittelt werden. Die universitäre Erstausbildung sollte mit einem eigenständigen berufsqualifizierenden Profil auftreten und sich auf ein wissenschaftliches Kernfach konzentrieren (vgl. KMK 2003). Das Curriculum eines Bachelorprogrammes sollte demnach sowohl die Vermittlung von Fachkenntnissen als auch von fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen und berufsbezogenen Fähigkeiten, z. B. durch integrierte Praktika, enthalten.

In der Bologna-Erklärung wurde sich auf die „Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich“ verständigt (KMK/HRK/BMBF 2003:14f). Diese soll bei der Entwicklung von Studieninhalten und der Zusammenarbeit berücksichtigt werden sowie durch Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme gefördert werden. Die Sachstandsdarstellungen von HRK, KMK und BMBF weisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung internationaler Hochschulnetzwerke und komplexer Hochschulkooperationen hin (vgl. ebd.). Auch in den Antragsvoraussetzungen des Akkreditierungsrates wird der Punkt „Internationalität des Studiengangs/Auslandsstudiums“ aufgeführt. Neben der Option von Auslandssemestern und Austauschprogrammen kann die ‚europäische Dimension‘ bzw. die Internationalität des Studiengangs zum Beispiel auch durch fremdsprachige Lehreinheiten curriculare Berücksichtigung finden.

Inwieweit die Hochschulen der Forderung nach einer inhaltlichen Studienreform nachkommen, lässt sich bisher nur in Ansätzen feststellen. Nach der Untersuchung von Schwarz und Rehburg wurden etwa 90% aller Bachelor- und Masterstudiengänge neu entwickelt oder im Vergleich zu vorher bestehenden Studiengängen stark verändert (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003: 32). Allerdings beziehen sich diese Änderungen meist auf die Studienstruktur und weniger auf die Studieninhalte (vgl. hierzu auch Klemperer et al. 2002: 40). Als mögliche Erklärung werden die geringen formellen Vorgaben und Empfehlungen seitens der Politik zur inhaltlichen Gestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge genannt (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003: 32).

6.5 Profilbildung

Bachelor- und Masterstudiengänge sollen zu einer Differenzierung des Ausbildungsangebots beitragen. In den Strukturvorgaben der KMK aus dem Jahr 2001 wurde deshalb festgelegt, dass Bachelor- und Masterstudiengänge grundsätzlich als ‚stärker theorieorientiert‘ oder ‚stärker anwendungsorientiert‘ ausgewiesen werden sollten. Diese Unterscheidung müsse sich auch in den Gradbezeichnungen niederschlagen. Diese Vorgabe wurde durch den Beschluss der KMK im Jahr 2003 relativiert. Hiernach sind nur noch bei Masterstudiengängen Profiltypen zu unterscheiden. Die Zuordnung eines Masterprogramms zu den beiden Profiltypen ‚stärker theorieorientiert‘ und ‚stärker anwendungsorientiert‘ ist Akkreditierungsvoraussetzung und muss im ‚Diploma Supplement‘ dargestellt sein. Eine spezifische Gradbezeichnung mit Fachzusatz entfällt (KMK 2003b). Die inhaltliche Profilierung der Bachelorprogramme soll sich an einer bestimmtem Berufsqualifikation orientieren (KMK 2003a).

Das traditionelle Differenzierungsmuster der deutschen Hochschullandschaft, die Koexistenz von Fachhochschulen und Universitäten, wird bei den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen zumindest formal aufgehoben, denn beide Hochschularten können Bachelor- und Mastergrade verleihen und sind somit vom Hochschulabschluss her gleichgestellt (KMK 2003b). Zukünftig sollen „die institutionellen Differenzierungen [...] stärker durch die Profile der Studienangebote als durch externe institutionelle Standardzuschreibungen bestimmt sein“ (WR 2000: 32).

Die langfristige Nutzung und Entwicklung der Profilierungsmöglichkeiten einzelner Studienangebote seitens der Hochschulen kann zum jetzigen Zeitpunkt kaum abgeschätzt werden. Auch über Implikationen der Profilbildung für – vielfach geforderte – Wettbewerbskonstellationen im Hochschulbereich (vgl. AG II) kann derzeit nur spekuliert werden.

6.6 Aspekte des Einführungsprozesses

Parallelsystem oder vollständige Ablösung?

Die KMK bestätigt in ihren „10 Thesen zu Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ die Zielvorgabe der Bolognaerklärung, dass bis zum Jahr 2010 ein einheitlicher europäischer Hochschulraum mit gestufter Studienstruktur geschaffen werden soll (KMK 2003a). Dennoch wird eingeräumt, dass „wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen“ (ebd.) können. Eine Spezifizierung dieser Gründe erfolgt allerdings nicht.

Die Hochschulrektorenkonferenz empfiehlt, die traditionellen Diplom-, Staatsexamen- und Magister-Studiengänge bis auf Ausnahmefälle durch Bachelor- und Masterstudiengänge zu ersetzen. Dieser Forderung schließt sich unter anderem auch das Centrum für Hochschulentwicklung an und plädiert für eine rasche und flächendeckende Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im deutschen Studiensystem: „Konsequente Umstellung auf BMS bedeutet, gestufte Studiengänge in möglichst allen Studienfächern und -bereichen einzuführen und zu verankern, einschließlich denen, die von Staatsexamina bestimmt werden“ (Witte et al. 2003b: 3). Bisher seien Bachelor- und Masterstudiengänge vor allem dort aufgebaut worden, wo sich die Hochschulen besondere Profilierungschancen erhofft haben oder die Berufsperspektiven der Absolventen als schwierig galten. Bedenken und Vorbehalte, die gegen einen Umstieg auf zweistufige Studienstrukturen in allen Fächern vorgebracht würden, seien in den meisten Fällen unbegründet.

Somit bleibt die Frage, ob die Bachelor- und Masterstudiengänge die traditionellen Studiengänge mittelfristig vollständig ersetzen sollen, vorerst (politisch) ungeklärt.

Nach Schwarz und Rehburg lassen die Hochschulen eine gewisse Vorsicht bei der Einführung gestufter Studiengänge erkennen: In fast 40% der neuen Programme wird parallel ein traditioneller Abschluss angeboten, bei 73% dieser Studiengänge soll er auch auf längere Zeit beibehalten werden (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003: 106).

Sonderfall Staatsexamen

Etwa 40% aller in Deutschland Studierenden sind in Staatsexamensstudiengängen eingeschrieben (WR 2002: 2). Ein schrumpfender staatlicher Arbeitsmarkt und die Herausbildung neuer Beschäftigungsbereiche haben auch bei Hochschulfächern, die traditionell mit einem Staatsexamen abschließen, zu neuen Qualifikationsanforderungen an Absolventen geführt. In seinen „Empfehlungen zur Reform staatlicher Abschlüsse“ weist der Wissenschaftsrat (2002) auf deutliche Defizite der Studien- und Prüfungsstruktur der Staatsexamensstudiengänge hin. Aufgrund hoher Abbrecherquoten, geringer internationaler Anschluss- und Mobilitätschancen und einer praxisfernen Ausbildung bestünde auch beim Lehramts-, Medizin-, Pharmazie- und Jurastudium dringender Reformbedarf. Der WR fordert deshalb eine stärkere Differenzierung von Studienangeboten, Veränderungen in den Studienstrukturen und eine Neugestaltung des staatlichen Prüfungswesens. Der Kern dieser Forderungen ist die Einführung konsekutiver Studienstrukturen für das Jura- und Lehramtsstudium. Lediglich das Medizinstudium wurde von dieser Forderung ausgenommen, hier soll in naher Zukunft keine konsekutive Studienstruktur eingeführt werden, da es kein Berufsfeld für Absolventen auf Bachelorniveau gibt.

ZVS

Studienplätze in Bachelor- und Masterstudiengängen werden zum jetzigen Zeitpunkt nicht über die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) vergeben (vgl. weitere Internetquellen ZVS). Wird ein bisher durch die ZVS vergebener Diplomstudiengang in einen Studiengang mit Bachelor- und Masterabschlüssen umgewandelt, ist die Bewerbung nicht mehr an die ZVS zu richten, sondern an die betreffende Hochschule.

7 Ausblick

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen hat in Deutschland einen Wandel im Hochschulsystem angestoßen. Die Implementierung des gestuften Studiensystems wird jedoch auch von Unsicherheitsfaktoren und offenen Fragen begleitet:

- Kann es gelingen, den Bachelor als eigenständigen berufsqualifizierenden Hochschulabschluss zu etablieren?

Die Arbeitsmarktakzeptanz des Bachelors und somit die beruflichen Chancen der Absolventen können bisher kaum beurteilt werden, da erst wenige Absolventen aus den neuen Studiengängen hervorgegangen sind.

- Werden die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge dem Anspruch einer grundlegenden strukturellen und inhaltlichen Studienreform gerecht?

Nach Schwarz und Rehburg (2003) sind bislang nur wenig ‚echte‘ Reformstudiengänge entstanden. Nur 13% der neuen Studiengänge erfüllen alle in der Studie nachgefragten Standards (Modularisierung, ECTS-kompatible Studienleistungen, Akkreditierung, studienbegleitende Prüfungen, Praxisanteile, fremdsprachige Lehre, Dokumentation der Studienleistungen, weitere Qualitätssicherungsmaßnahmen) (vgl. 110).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch der Stifterverband, der 2003 im Rahmen des Aktionsprogramms „ReformStudiengänge“ besonders vorbildliche Bachelor- und Masterstudiengänge mit Preisen auszeichnete. Kriterien für einen Vorbildcharakter eines Studiengangs waren die systematische Neuausrichtung der Ausbildungsziele, der Studienstrukturen und der Lehr- und Prüfungsinhalte in den unterschiedlichen Studienphasen. Von 91 eingereichten Anträgen konnten nur vier Studiengänge die Anforderungen der Ausschreibung erfüllen (vgl. weitere Internetquellen Stifterverband).

Die quantitative Bedeutung von Bachelor- und Masterstudiengängen hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen, genauso allerdings auch der öffentliche, politische und wissenschaftliche Diskurs um diese Umstrukturierungsbestrebungen. Mit dem Bachelor- und Mastersystem verbinden sich vielfältige Hoffnungen und Erwartungen, gleichsam aber auch Skepsis und Kritik. Bislang findet die Einführung des gestuften Studienmodells dezentral und mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen statt und ist somit immer noch ein „höchst dynamischer Prozess mit offenem Ausgang“ (Klemperer et al. 2002: 68).

Teil C: Akkreditierung Qualitätssicherung im Rahmen des Bologna- Prozesses

8 Qualitätssicherung

Durch den Bologna-Prozess ist die Frage nach der Qualitätssicherung immer stärker in den Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion getreten. Grund hierfür ist die zunehmende Konkurrenz auf einem gemeinsamen internationalen Forschungs-, Bildungs-, und zunehmend auch Akademikerarbeitsmarkt. Infolge dessen sind die Verhältnisse anonymisiert und unübersichtlich geworden. Ein Mindestmass an Marktransparenz durch Qualitätsstandards sowie die Einführung einer gemeinsamen Qualitätswährung, die über Länder und Institutionsgrenzen hinweg verbindlich ist, wird benötigt. In Deutschland hat man sich für die Bachelor- und Masterstudiengänge für das Qualitätssicherungsverfahren der Akkreditierung entschieden. Im folgenden Beitrag werden die Hintergründe für die Einführung der Akkreditierung erläutert. Weiterhin werden die zuständigen Institutionen sowie die Durchführung der Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und von Studiengängen beschrieben. Anschließend werden die zukünftige Entwicklung sowie Problemfelder der Akkreditierung skizziert.

9 Von den Rahmenprüfungsordnungen zur Akkreditierung

Orientierte sich die Qualitätssicherung in der Lehre in Deutschland in erster Linie an quantitativen Vorgaben und wurde letztendlich *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 (vgl. Erichsen 2003). Neuere Entwicklungen im Hochschulwesen rechtfertigen ein Akkreditierungssystem in Deutschland. Dazu zählen insbesondere:

- die Einführung eines neuen Graduierungssystems (B/M Studiengänge nach § 19 HRG)
- die gewollte stärkere Diversifizierung der Ausbildungsangebote
- verminderte staatliche Einflussnahme auf Ausbildungsinhalte
- vermehrtes Angebot privater, auch ausländischer Ausbildungsträger
- internationale, insbesondere europäische Verflechtung (Transparenz) (vgl. KMK: 2002a)

Zudem war das Verfahren zum Erlass der Rahmenprüfungsordnungen oft sehr langwierig und behinderte die Umsetzung der Ansprüche an Studiengänge wie die der größeren strukturellen, inhaltlichen und individuellen Flexibilität (Jahn 2002: 56).

Eine zentrale Weichenstellung für die Qualitätssicherung in der Lehre erfolgte 1998, als HRK und KMK die Einführung von Akkreditierungsverfahren für die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge beschlossen. Diese Verfahren sollten den Hochschulen mehr Gestaltungsspielraum in der Entwicklung innovativer Studienangebote sichern und fördern und diese auch im internationalen Rahmen vergleichbar machen. In Verbindung damit wurde ein Verfahren zur Wahrnehmung der Qualitätskontrolle für notwendig erachtet, welches schneller und flexibler als das Bisherige war. Da § 9 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) nur noch das Ziel definiert, „die Gleichwertigkeit der Studien- und Prüfungsleistungen und der Studienabschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels zu gewährleisten“, erfolgte eine Rücknahme der bisherigen Detailsteuerung des Hochschulwesens durch den Staat. § 9 schreibt nicht eine organisatorische und verfahrensmäßige Verwirklichung des oben genannten Ziels vor, sondern nur die Notwendigkeit einer Beteiligung der Hochschulen und der Berufspraxis (vgl. Erichsen 2003). Den so eröffneten Gestaltungsspielraum haben HRK und KMK in konzertierter Aktion durch Beschlüsse vom 6. Juli 1998 und vom 3. Dezember 1998 genutzt um 1999, - zunächst auf drei Jahre probeweise - ein Akkreditierungssystem für die Bachelor- und Master-Abschlüsse zu errichten. Ziel war dabei die „Sicherung der Qualität in Lehre und Studium sowie eine verlässliche Orientierung bei verbesserter Transparenz für die Studierenden, die Arbeitgeber und die Hochschulen“ (Erichsen 2003: 162).

10 Der Akkreditierungsrat

Mit dem Beschluss der KMK „Künftige Entwicklungen der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland vom 1. März 2002 und dem Beschluss der KMK „Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“ vom 24. Mai 2002 in der Fassung vom 19. September 2002 ist das Akkreditierungssystem in Deutschland dauerhaft etabliert worden.

Zentrales Organ des neu errichteten Systems ist ein unabhängiger Akkreditierungsrat. Er setzt sich aus 17 Mitgliedern zusammen: Aus Vertretern der Länder, der Hochschulen, der Studierenden und der Berufspraxis. Der Akkreditierungsrat ist organisatorisch und finanziell an die KMK angebunden.

Der Akkreditierungsrat erfüllt seine Aufgaben durch:

- die Definition von Anforderungen an die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen
- die Akkreditierung der Agenturen mit der zeitlich befristeten Verleihung der Berechtigung, Studiengänge zu akkreditieren. Die Agenturen tragen bei erfolgreicher Akkreditierung das Siegel des Akkreditierungsrates.
- die Überwachung der Aufgabenerfüllung durch die Agenturen und die periodische Re-Akkreditierung der Agenturen
- die Definition der Mindestanforderungen der Akkreditierungsverfahren.

Außerdem soll der Akkreditierungsrat einen fairen Wettbewerb unter den Agenturen garantieren, die Kommunikation und Kooperation zwischen den Agenturen fördern und die deutschen Interessen in den sich bildenden europäischen und globalen Netzwerken der Qualitätssicherung und Akkreditierung zur Geltung bringen.

11 Akkreditierungsagenturen

Nach dem Beschluss der KMK zur Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor- Masterstudiengänge vom 3. Dezember 1998 entwickelte sich ein Akkreditierungssystem, das im Wesentlichen durch ein Netz dezentraler Agenturen gekennzeichnet ist, dessen Zusammenhalt durch eine zentrale Akkreditierungsrichtung (Akkreditierungsrat) gewährleistet wird.

Die Aufgabe der Agenturen und der zentralen Akkreditierungseinrichtung beschränkt sich auf die Einhaltung und Durchführung von Verfahren zur Akkreditierung. An die Stelle vorgegebener inhaltlicher Mindeststandards, deren Einhaltung im jeweiligem Studiengang überprüft wird, tritt die Einschätzung der in den fachlichen Konsens eingebundenen 'Peers' (vgl. Akkreditierungsrat 1999).

Unter 'Peer-Review' wird die kollegiale Einschätzung der Qualität wissenschaftlicher Leistungen verstanden.

Ausgehend davon, dass es keine hochschularten-spezifischen Abschlussgrade geben sollte, legte der Akkreditierungsrat fest, dass die Agenturen unabhängig, hochschularten- und fächerübergreifend organisiert sein müssen, und dass Wissenschaft, Berufspraxis und Studierende angemessen an der Entscheidung über die Akkreditierung zu beteiligen seien: „Sie müssen nach institutioneller Unabhängigkeit, Ausstattung und Kompetenz ein faires, nach objektiven Maßstäben ablaufendes und transparentes Verfahren der Begutachtung der Studiengänge und der Akkreditierungsentscheidung gewährleisten“ (KMK 2002a).

Ausgehend von dem Beschluss der KMK vom 3. Dezember 1998 haben Akkreditierungsagenturen folgende Aufgaben:

- Überprüfung und Feststellung von formulierten Mindeststandards sowie Sicherung der Qualität der Studienprogramme mit den Abschlüssen Bakkalaureus/Bachelor und Magister/Master durch Beurteilung der vorgelegten Konzepte sowie ggf. vorliegender interner und externer Evaluationsergebnisse bereits laufender Studiengänge;
- Berücksichtigung der Ausbildungsfunktion und Studierbarkeit der Studiengänge, insbesondere im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen und auf absehbare Entwicklungen in möglichen Berufsfeldern;
- Herstellung von Transparenz über das differenzierte Studienangebot der Hochschulen;
- Einhaltung von Mindeststandards für die Durchführung von Akkreditierungsverfahren.

Folgende Akkreditierungsagenturen sind vom Akkreditierungsrat bereits akkreditiert worden:

- Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik ASIIN, Düsseldorf
- Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e. V. AHPGS, Freiburg
- Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN, Bayreuth (Geschäftsstelle Süd) sowie Hamburg (Geschäftsstelle Nord)
- Foundation for International Business Administration Accreditation FIBAA, Bonn
- Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover ZEVA, Hannover
- Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen AQAS, Bonn

12 Akkreditierung der Akkreditierungsagenturen

Die Akkreditierungsagenturen werden durch den Akkreditierungsrat akkreditiert.

Um die ihm gestellte Aufgabe einer übergreifenden Qualitätsgewährleistung und -kontrolle wahrnehmen zu können, hat der Akkreditierungsrat in Anlehnung an die Beschlüsse von KMK und HRK von den Agenturen zu erfüllende Grundsätze und Mindeststandards formuliert (vgl. Akkreditierungsrat 1999).

- Akkreditierungsagenturen müssen institutionell unabhängig von Hochschulen und Wirtschafts- und Berufsverbänden sein und in diesem Sinn Akkreditierungsverfahren durchführen. Sie müssen bei Entscheidungen zur

Akkreditierung die Beteiligung von Hochschulen und Berufspraxis angemessen gewährleisten (vgl. Akkreditierungsrat 1999).

- Akkreditierungsagenturen benötigen eine ausreichende, mittelfristig verlässliche personelle, räumliche und finanzielle Infrastruktur. Sie arbeiten nach den Grundsätzen von Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit und nicht gewinnorientiert.
- Akkreditierungsagenturen müssen nationale und internationale Kompetenz hochschulübergreifend zusammenführen und sollten studien- und fächerübergreifend akkreditieren. Dies sollte sich als wesentlicher Faktor für die Bewertung von Akkreditierungsagenturen u. a. in der Gewinnung von Gutachtern und in den Begutachtungsverfahren widerspiegeln. Die Kompetenz der Akkreditierungsagenturen ist auch nachzuweisen durch Kriterien und Standards der Begutachtung sowie durch die Qualifikation des Personals.
- Akkreditierungsagenturen müssen ein nachvollziehbares und durch Transparenz gekennzeichnetes Verfahren zur Akkreditierung von Studiengängen nachweisen. Sie müssen interne Qualitätssicherungsmaßnahmen und geeignete Dokumentations- und Auskunftsverfahren vorsehen (vgl. dazu die vom Akkreditierungsrat beschlossenen Grundsätze und Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen in der jeweils geltenden Fassung).

Akkreditierungsagenturen sind auch nach ihrer Akkreditierung dem Akkreditierungsrat berichtspflichtig. Sie sind insbesondere verpflichtet, den Akkreditierungsrat unverzüglich über von ihnen vorgenommene Akkreditierungen von Studiengängen zu unterrichten und jährlich einen Bericht über ihre Tätigkeit vorzulegen.

13 Akkreditierung von Studiengängen

Die Akkreditierung steht unter den Prämissen, Qualität zu sichern, Studierbarkeit nachzuweisen, Vielfalt zu ermöglichen sowie Transparenz zu schaffen. Die Begutachtung auf der Grundlage fachlich-inhaltlicher Kriterien zielt auf die Frage ab, ob der Studiengang ein schlüssiges und kohärentes Bild im Hinblick auf gesetzte und erreichende Ziele ergibt.

Ausgehend vom Selbstverständnis des Akkreditierungsrat als einem lernenden System bestand Einigkeit darüber, dass voreilige Festlegungen vermieden, innovative Vielfalt gewährleistet und ein entwicklungs-offenes Konzept befolgt werden sollten. 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 Vorfestlegungen und Definitionen beeinträchtigt werden. Der Herausbildung unterschiedlicher Studiengangprofile soll auf der Grundlage formulierter Qualitätskriterien Raum gegeben werden“ (Akkreditierungsrat 1999). In der Erprobungsphase der neuen Studiengänge, die das Ziel hat, Innovationen im Studienangebot zu fördern, sind nur wenige Kriterien als Groborientierung zweckmäßig. Damit wird auf eine weitgehende Reglementierung verzichtet und gleichzeitig gesichert, dass den ‘Peers’ als Gutachtern besondere Bedeutung bei der Akkreditierung beigemessen wird (vgl. Akkreditierungsrat 2001b).

Die Standards der ‘Peers’ ergeben sich unmittelbar aus dem allgemeinen fachlichen Konsens hinsichtlich der inhaltlichen Anforderung an eine berufsqualifizierende Hochschulausbildung im jeweiligen Fachgebiet. Vorformulierte fachlich-inhaltlich Vorgaben für die einzelnen Studiengänge, an welche die ‘Peers’ gebunden würden, gibt es nicht.

Die Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bakkalaureus/Bachelor und Magister/ Master bezieht sich zunächst auf die Beurteilung der von den Hochschulen vorgelegten Konzepte für entsprechende Studiengänge. Deren wissenschaftliche und organisatorische Realisierung ist von den antragsstellenden Hochschulen, ihre Finanzierbarkeit von den antragsstellenden Hochschulen *und* den Ländern als Träger der Hochschulen bzw. bei nicht- staatlichen Hochschulen von deren Trägern nachzuweisen und zu bestätigen (vgl. Akkreditierungsrat 2001b).

Die Akkreditierung ersetzt nicht die primäre staatliche Verantwortung für die Einrichtung von Studiengängen. Jedoch wird in allen Ländern der BRD nunmehr die Akkreditierung als Voraussetzung der Genehmigung angesehen und werden Studiengänge, soweit sie noch nicht akkreditiert werden konnten, nur befristet genehmigt. Mit Hilfe der Genehmigung soll die Einbindung des Studiengangs in die Hochschulplanung des jeweiligen Landes sowie die Einhaltung von Strukturvorgaben sichergestellt werden. Die Gewährleistung der Ressourcen ist sowohl Gegenstand des Genehmigungsverfahrens als auch des Akkreditierungsverfahren (vgl. Akkreditierungsrat 1999).

14 Grundsätze der Akkreditierungsverfahren

Die Grundsätze der Akkreditierungsverfahren legte der Akkreditierungsrat in einem Positionspapier vom 20. Juni 2001 fest. Darin ist festgelegt, dass die Grundlage für die Beurteilung von Studiengängen mit dem Ziel der Akkreditierung klare und verlässliche Angaben zu den Studiengängen sind. Die Akkreditierung für Bachelor- und Masterstudiengänge (BMS) muss sowohl der stattfindenden Diversifizierung des

Studienangebots im Hochschulbereich als auch den Qualitätsanforderungen in einem sich intensivierenden internationalen Wettbewerb der Hochschulen Rechnung tragen. Die Akkreditierung steht unter den Prämissen

- Qualität zu sichern
- Studierbarkeit nachzuweisen
- Vielfalt zu ermöglichen
- Transparenz zu schaffen.

Folgende Kriterien sind mindestens für die Akkreditierung von Studiengängen heranzuziehen:

- Anforderungen an die Qualität und Internationalität des Curriculums unter Berücksichtigung von Studieninhalten, Studienverlauf und Studienorganisation sowie Leistungsnachweisen, Prüfungsstruktur und Prüfungsfächern; Modularisierung, Leistungspunktesystem und ECTS
- Berufsbefähigung der Absolventinnen und Absolventen aufgrund eines in sich schlüssigen, im Hinblick auf das Ziel des Studiums und die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten plausiblen Studiengangkonzepts
- Abschätzung der absehbaren Entwicklungen in möglichen Berufsfeldern
- personelles Potential der Hochschule bzw. der beteiligten Hochschulen und ggf. anderer kooperierender Einrichtungen
- räumliche, apparative und sächliche Ausstattung
- bei Master-Studiengängen: erster berufsqualifizierender Abschluss und ggf. weitere Zulassungsvoraussetzungen
- Übergangsmöglichkeiten zwischen herkömmlichen Diplom- und Magisterstudiengängen und gestuften Studiengängen.

15 Zukünftige Entwicklung

Mit Inkrafttreten des Organisationsstatuts wurde die Akkreditierung erweitert auf die neu einzurichtenden Diplom- und Magisterstudiengänge in Fachrichtungen, in denen keine Rahmenprüfungsordnung vorliegt oder die geltenden Rahmenprüfungsordnung überholt ist. Über die Einbeziehung weiterer Studiengänge, Teilstudiengänge oder auch von Weiterbildungsangeboten in das Akkreditierungsverfahren wird künftig zu entscheiden sein (vgl. Akkreditierungsrat 1999).

In Deutschland wird das oben erläuterte Verfahren der Akkreditierung von Studienprogrammen durchgeführt. Mittlerweile fordern aber vor allem Vertreter der Hochschulen, dass die Belastung und der Arbeitsaufwand für die Hochschulen dabei nicht zu groß werden dürfen. „Eine wichtige Herausforderung bedeutet daher der Übergang von studiengangsbezogenen auf institutionelle Qualitätssicherungs-

verfahren“ (HRK 2003). Die Akkreditierung von Studiengängen zielt auf die Gewährleistung fachlicher und inhaltlicher Mindeststandards der Studienprogramme ab. Bei der institutionellen Akkreditierung hingegen steht die Frage im Vordergrund, ob eine Hochschule bezüglich ihrer Ausstattung, der Qualifikation und Erfahrung sowie der Gestaltung ihrer Aufbau- und Ablauforganisation grundsätzlich in der Lage ist, Leistungen anzubieten, die nach der staatlichen Gesetzgebung dem Hochschulbereich zuzuordnen sind (vgl. Wissenschaftsrat 2001).

Diese Form der Akkreditierung wird in den anglo-amerikanischen Ländern durchgeführt (vgl. Schreiterer / Witte 2001).

In Deutschland werden bisher nur private Hochschulen durch den Wissenschaftsrat als Institution akkreditiert (vgl. Wissenschaftsrat 2001).

16 Probleme des Akkreditierungswesens

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

- In Deutschland gibt es, wie oben genannt, nur sechs Akkreditierungsagenturen, welche die neuen Studiengänge akkreditieren müssen. So sind im April 2004 von den 946 angebotenen Bachelor- Studiengängen nur 180 akkreditiert, das entspricht 19% Prozent, bei den 1031 angebotenen Masterstudiengängen sind 237 akkreditiert, das entspricht 22%⁴⁴. Es existiert ein sog. 'Akkreditierungsstau'. Vergleicht man diese Zahlen jedoch mit denen aus 2002, hat der 'Akkreditierungsstau' abgenommen. So waren in diesem Jahr erst 4% der Bachelor- und 10% der Master-Studiengänge akkreditiert (vgl. Klemperer / Witte 2002).
- Akkreditierungsverfahren sind teuer (zwischen 10.000 und 20.000 Euro) (Homepage Akkreditierungsrat) und relativ aufwendig.
- Die Beteiligung der Berufspraxis ist im Akkreditierungsverfahren vorgesehen, zudem soll ein Bachelorabschluss berufsbefähigend sein. Wie diese formellen Anforderungen in die Praxis umzusetzen sind, ist nur sehr vage formuliert. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände hat einen Kriterienkatalog für den Aspekt der Berufsbefähigung von Studiengängen erstellt (vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 2004).

⁴⁴ www.hochschulkompass.de, www.akkreditierungsrat.de, Aufgerufen am 04.04.2004

M.E. macht das in der derzeitigen Übergangsphase Sinn, da Orientierungshilfe in einer Umbruchssituation gegeben wird. Allerdings ist es fraglich, ob ein eng festgesteckter Kriterienkatalog zum einen für Universitäts- Studiengänge mit nicht klar umrissenen Berufsfeldern tauglich ist, zum anderen besteht so die Gefahr, durch zu enge Vorgaben die durch die Abschaffung von Rahmenprüfungsordnungen erreichte Flexibilität und Differenzierung wieder obsolet zu machen.

- Gleiches gilt für das Setzen von Rahmenrichtlinien. Im gegenwärtigen Vakuum inhaltlicher Vorgaben zu Curricula könnte der Eindruck entstehen, dass sich einzelne Akkreditierungsagenturen als Setzer von 'Rahmenrichtlinien' betätigen.

Die obengenannten Punkte müssen allerdings, wie schon angesprochen, unter dem Eindruck der vorherrschenden Orientierungslosigkeit betrachtet werden. In Umbruchssituationen dienen Richtlinien, an denen sich die beteiligten Akteure richten können, als 'Fels in der Brandung'. Es bleibt abzuwarten, ob die oben genannten Punkte Phänomene der Übergangszeit sind, oder ob lediglich die Rahmenprüfungsordnungen durch Vorgaben von Akkreditierungsagenturen und Berufsverbänden ersetzt worden sind.

- Ungeklärt ist weiterhin, wie mit Studiengängen umgegangen wird, die durch ausländische Akkreditierungsagenturen bzw. Universitäten, die in anderen Ländern die Zertifizierungen verleihen, akkreditiert worden sind.
- Es besteht die Frage, ob der qualitätsgewährleistende Einsatz von 'Peers' nicht auch das Risiko birgt, den Einfluss bestehender Schulen und Auffassungen mit Hilfe von Akkreditierung umzusetzen und dergestalt innovative Studienangebote zu blockieren (vgl. Erichsen 2003).
- Aus der Zuordnung des Akkreditierungsrats zur KMK kann sich der Eindruck einer 'Wiederverstaatlichung' der Akkreditierung in Deutschland ergeben. Dieses führt zu Fragen der Unabhängigkeit der Akkreditierung vom Staat.
- Das Akkreditierungssystem in Deutschland gründet auf Beschlüssen von Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz, beides nicht rechtsfähige und damit auch nicht rechtsetzungsfähige, möglicherweise aber rechtserzeugungsfähige 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, bleibt die Erscheinung des Akkreditierungsrates rechtlich undefiniert, angesiedelt in einer Grauzone (Erichsen 2003: 168).

17 Schluss

Der strukturelle Wandel des deutschen Hochschulsystems ist den wachsenden nationalen, europäischen und weltweiten Wettbewerbsanforderungen zuzuschreiben. Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge nach dem angloamerikanischen Vorbild erschien den für das nationale Hochschulwesen zuständigen Akteuren die adäquateste Maßnahme zur Vergleichbarkeit und Vereinheitlichung des deutschen Hochschulsystems im Hinblick auf die internationalen Vorgaben zu sein.

Die Erneuerung der deutschen Studienreform wurde durch den Bologna-Prozess angestoßen und kann als dynamischer Prozess verstanden werden, dessen Durchführung zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist.

Die dahingehenden Veränderungen werden in den erneuerten rechtlichen Rahmenbedingungen des Hochschulsystems, der Eingliederung der gestuften Studiengänge in die deutsche Hochschulstruktur und die Einführung eines Akkreditierungssystems ersichtlich.

Die Problematik, die in diesem Prozess zu verzeichnen ist, ist nicht nur auf die Übernahme eines internationalen Systems in die traditionell gefestigte, deutsche Hochschullandschaft beschränkt, sondern schlägt sich auch in weiteren Teilbereichen nieder.

Die schon in den 1960er Jahren vorgeschlagene Neustrukturierung des deutschen Hochschulsystems konnte sich aufgrund 'lediglich' nationaler Bemühungen nicht durchsetzen. Dieses scheint sich derzeit zu ändern. Es bleibt aber weiterhin fraglich, ob der Versuch, einen 'Europäischen Hochschulraum' zu realisieren, erfolgreich ablaufen kann, wenn der Prozess im 'Top-Down-Verfahren' durch staatliche Akteure durchgeführt wird. Für einen langfristigen Erfolg ist die positive Einschätzung der neuen Studiengänge durch die Öffentlichkeit, die Lehrenden und die Studierenden notwendig. Dieses kann und sollte nicht nur durch rechtlichen und normativen Druck entstehen, sondern vielmehr aus der Einsicht einer notwendigen Umstrukturierung des Arbeitsmarktes und des Akademikerstandes, welche durch die neuen Studiengänge angestoßen wurde.

18 Veränderungen seit Juni 2004

In dem AG-Bericht wurden die im Mai 2004 aktuellen Rahmenbedingungen der Bachelor- und Mastereinführung an deutschen Hochschulen erläutert. Da dieser Umstellungsprozess kontinuierlichen Veränderungen unterliegt, werden im Folgenden kurz die wichtigsten Änderungen aufgeführt. Es sei darauf hingewiesen, dass die folgende Darstellung wiederum nur eine Momentaufnahme bedeuten kann.

18.1 Ländervorgaben

Die am 01. Januar 2005 in Kraft getretene Novellierung des Landeshochschulgesetzes⁴⁵ in Nordrhein-Westfalen schließt eine Neueinschreibung in Diplom- und Magisterstudiengänge ab dem Wintersemester 2007/2008 aus⁴⁶. Dieses Hochschulreform-Weiterentwicklungsgesetz (HRWG) wurde auf der Grundlage der Empfehlung des Wissenschaftsausschusses⁴⁷ vom Landtag am 25. November 2004 verabschiedet.

Die Genehmigung der Bachelor- und Masterstudiengänge erfolgt anhand der „Entscheidungsgrundlagen für die Genehmigung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister in den einzelnen Bundesländern“ des Akkreditierungsrates.

Im Wintersemester 2004/2005 wurden lt. HRK 1447 Bakkalaureat/Bachelor und 1313 Masterstudiengänge angeboten (Abfrageformular: c) 2/2005).

18.2 Akkreditierung

Es kann festgestellt werden, dass vor allem mit den „Eckpunkten für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland“ der KMK vom 15. Oktober 2004 versucht wurde, auf die unter Punkt 15, aber auch auf die im Arbeitsbericht 2003 des Akkreditierungsrates aufgeführten, vor allem rechtlichen, Probleme einzugehen.

⁴⁵ Eine Lesefassung des Gesetzes ist zu diesem Zeitpunkt (01/2005) noch nicht vorhanden, jedoch stellt das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in NRW im Internet einen Überblick der Kernaussagen des neuen Gesetzes zur Verfügung: http://www.mwf.nrw.de/hochschulen_in_nrw/recht/neueshg.html.

⁴⁶ Vorherige Überlegungen, die Neueinschreibungen schon ab dem Wintersemester 2005/2006 auszuschließen, sind demzufolge obsolet geworden (Quelle: dpa Kulturpolitik, 5/2004).

⁴⁷ http://www.mwf.nrw.de/hochschulen_in_nrw/recht/13_6217.pdf vom 12.11.2004.

Arbeitsbericht des Akkreditierungsrats 2003

Dieser im Juni 2004 herausgegebene Bericht des Akkreditierungsrates umfasst mit dem Berichtszeitraum vom 1. Januar bis zum 31. Dezember 2003 das erste Jahr nach 'In-Kraft-Treten' des KMK-Beschlusses „Status für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren“, mit dem die Akkreditierung auf eine dauerhafte Grundlage gestellt wurde. Es werden der Organisationsstatus, die Zusammensetzung, die Aufgaben und die Anbindung des Akkreditierungsrates geregelt:

- Für den Bereich der staatlich geregelten Studiengänge, der Studiengänge mit kirchlichem Abschluss sowie der künstlerischen Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen bleiben nach den Strukturvorgaben der KMK besondere Regelungen vorbehalten. Sie sind somit noch nicht in die Akkreditierung einbezogen.
- Die Einbeziehung der Doktorandenausbildung in die Akkreditierung sollte durch HRK, KMK und Akkreditierungsrat diskutiert werden.
- Evaluationen und Akkreditierungen sind entsprechend ihrer Zielsetzung in getrennten Verfahren durchzuführen und in unterschiedlichen Gremien zu entscheiden.
- „Eine Akkreditierung durch ausländische Agenturen [ist] eine Alternative zur Akkreditierung in Deutschland“ (Akkreditierungsrat 2004: 12).
- Im Berichtszeitraum wurde zunehmend moniert, dass das System der Akkreditierung auf keiner Rechtsgrundlage beruht.
- Es fehlt dem Akkreditierungsrat an einer tragfähigen Grundlage, um etwaigem Fehlverhalten und möglichen Fehlentscheidungen der Agenturen begegnen zu können.

Beschluss der KMK vom 15. Oktober 2004: „Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur“

- Ausbildungsgänge an Berufsakademien, die zu der Abschlussbezeichnung „Bachelor“ führen sollen, sind zu akkreditieren. Abschlüsse von akkreditierten Bachelorausbildungsgängen an Berufsakademien sind hochschulrechtlich Bachelorabschlüssen von Hochschulen gleichgestellt.

Beschluss der KMK vom 15. Oktober 2004: „Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland“

Den Kern dieses Beschlusses bildet die *rechtliche* Weiterentwicklung des Akkreditierungswesens in Deutschland, insbesondere das Zusammenwirken von

Akkreditierungsrat und Agenturen sollte durch eine Präzisierung der Zuständigkeiten und einer klareren Gestaltung der Zusammenarbeit verbessert werden.

Die Aufgaben des Akkreditierungsrates sind gekennzeichnet durch seine „Scharnierfunktion“ an der Schnittstelle von Strukturverantwortung (Strukturvorgaben der Länder) und Prozessverantwortung (Durchführung der Akkreditierungsverfahren durch die Agenturen). Bisher bleibt die Erscheinung des Akkreditierungsrates rechtlich undefiniert. Mit oben genanntem Beschluss wird der Akkreditierungsrat als Stiftung des Öffentlichen Rechts nach nordrhein-westfälischem Recht errichtet. Der Akkreditierungsrat hat eine eigene Rechtspersönlichkeit.

Das Zusammenwirken von Akkreditierungsrat und Agenturen muss auf einer verlässlichen, für beide Seiten berechenbaren und die Rechte und Pflichten beider Seiten klar definierende Grundlage gestellt werden. Da das Verhältnis von Akkreditierungsrat und Agenturen in allen Fällen gleich auszugestalten ist, ist eine Vereinbarung anzustreben, die der Akkreditierungsrat in identischer Form (ggf. Mustervertrag) mit allen Agenturen trifft und deren Abschluss Voraussetzung für die Akkreditierung bzw. Re-Akkreditierung einer Agentur ist.

Über die Höhe der Zuwendungen wird in der KMK entschieden, der bisherige Ansatz von 200.000 Euro pro Jahr soll substantiell erhöht werden.

Beschluss des Akkreditierungsrates vom 9. Dezember 2004: „Grundsätze für die Re-Akkreditierung von Studiengängen“

Da das Siegel des Akkreditierungsrates immer nur für einen bestimmten Zeitraum vergeben wird, müssen für die von den Agenturen durchzuführende Re-Akkreditierung Kriterien zur Qualitätsbeurteilung zu Grund liegen; diese werden in dem Beschluss aufgeführt. Folgenden Themen muss bei der Re-Akkreditierung, im Vergleich zu der Erstakkreditierung, eine besondere Bedeutung beigemessen werden:

- Beurteilung des Studienerfolgs u.a. durch Absolventenbefragungen und Verbleibstudien
- Überprüfung der Berechnungen der studentischen Arbeitsbelastung in den einzelnen Modulen
- Bewertung der statistischen Daten bezüglich der Auslastung, der Prüfungsergebnisse, der Abbrecherquote, der Studienanfängerzahlen, dem Prozentsatz ausländischer Studierender
- Ggf. Überprüfung der Auflagen der vorangegangenen Akkreditierung

Anhang

I. Bezeichnung der Abschlüsse

Bei der Gradbezeichnung wird nicht zwischen den Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“ unterschieden. Für Bachelor- und konsekutive Master-Grade sind folgende Bezeichnungen zu verwenden:

Fächergruppen	Abschlussbezeichnungen
Sprach- und Kulturwissenschaften Sport, Sportwissenschaft Sozialwissenschaft Kunstwissenschaft	Bachelor of Arts (B.A.) Master of Arts (M.A.)
Mathematik, Naturwissenschaften Medizin ¹ Agrar, Forst- und Ernährungswissenschaften ¹	Bachelor of Science (B.Sc.) Master of Science (M.Sc.)
Ingenieurwissenschaften	Bachelor of Science (B.Sc.) Master of Science (M.Sc.) oder Bachelor of Engineering (B.Eng.) Master of Engineering (M.Eng.)
Wirtschaftswissenschaften	nach der inhaltlichen Ausrichtung des Studiengangs: Bachelor of Arts (B.A.) Master of Arts (M.A.) oder Bachelor of Science (B.Sc.) Master of Science (M.Sc.)
Rechtswissenschaften ¹	Bachelor of Laws (LL.B) Master of Laws (LL.M)

¹ Anm.: Betrifft nicht die staatlich geregelten Studiengänge

Bei interdisziplinären Studiengängen richtet sich die Abschlussbezeichnung nach demjenigen Fachgebiet, dessen Bedeutung im Studiengang überwiegt; bei den Ingenieurwissenschaften und den Wirtschaftswissenschaften richtet sie sich nach der inhaltlichen Ausrichtung des Studiengangs. Fachliche Zusätze zu den Abschlussbezeichnungen sind ausgeschlossen.

II. Studierendenzahlen in Bachelor- und Masterstudiengängen

Die folgende Zusammenstellung soll einen Überblick über die aktuellen Studierendenzahlen in Deutschland geben (Statistisches Bundesamt 2003).

1. Studierende und Studienanfänger allgemein

Im Wintersemester 2002/2003 waren mit 1,94 Millionen Studierenden so viele angehende Akademiker an Hochschulen in Deutschland eingeschrieben wie noch nie zuvor.

Knapp 359.000 junge Menschen haben im Jahre 2002 erstmals ein Studium an einer Hochschule in Deutschland aufgenommen. Mehr als zwei Drittel (68%) dieser Studienanfänger im ersten Hochschulsemester haben sich an Universitäten oder vergleichbaren wissenschaftlichen Hochschulen eingeschrieben, 32% an Fach- bzw. Verwaltungsfachhochschulen.

2. Studienanfänger und Studierende in Bachelor- und Masterstudiengängen

a) Studienanfänger

Im Studienjahr 2000/2001 gab es rund 7.700 Studienanfänger, die sich in einem Bachelor- oder Master-Studiengang immatrikuliert hatten.

Bis zum Studienjahr 2002/2003 hatte sich diese Anzahl der Bachelor- und Master-Studiengangsanfänger auf knapp 23.000 nahezu verdreifacht. Davon belegten 18.194 Studienanfänger Bachelorstudiengänge und 4.777 Studienanfänger Masterstudiengänge, dies entspricht einem Anteil an allen Studienanfängern von 6,4%.

b) Studierende

Die Zahl der Studierenden in Bachelor- oder Master-Studiengängen hat sich seit dem Wintersemester 1999/2000 von 6.700 auf knapp 67.000 im Wintersemester 2002/2003 fast verzehnfacht, 48.338 Studierende befinden sich in Bachelorstudiengängen, 18.623 in Masterstudiengängen.

3. Absolventenzahlen in Bachelor- / Masterstudiengängen

Die Absolventenzahlen stiegen in den drei Prüfungsjahren 2000, 2001 und 2002, für die Daten verfügbar sind, deutlich an, liegen aber bei den Bachelorabschlüssen (985 Absolventen in 2002) und bei den Masterabschlüssen (2.150 Absolventen in 2002)

noch immer auf vergleichsweise niedrigem Niveau im Vergleich zu den im Jahre 2002 insgesamt 29.098 vergebenen Abschlüssen.

4. Ausländische Studierende

Im Wintersemester 1992/93 waren etwas mehr als 123.000 Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit an den Hochschulen in Deutschland eingeschrieben.

Bis zum Wintersemester 2002/2003 hat sich diese Zahl auf mehr als 227.000 ausländische Studierende erhöht (+ 84%). Der Ausländeranteil an allen Studierenden stieg im selben Zeitraum von 6,7% auf 11,7%.

a) Studienanfänger

Der Anteil der Ausländer an den Studienanfängern ist seit dem Studienjahr 1992/93 von 10,8% auf nunmehr 19,1% gestiegen. Im Studienjahr 2002 / 2003 gab es 68.600 ausländische Studienanfänger, jeder fünfte Studienanfänger ist also ein Ausländer.

Der Anteil der Ausländer bei den Erstsemestern in Bachelor- bzw. Masterstudiengängen ist mit fast 31% deutlich höher als unter den deutschen Studienanfängern (6,4 %).

b) Studierende

Unter den 48.338 Bachelorstudenten im WS 2002/2003 befanden sich 6.889 Ausländer, unter den 18.623 Masterstudierenden 10.048 Ausländer.

c) Absolventen

Von den 985 Bachelorabschlüssen im Prüfungsjahr 2002 wurden 98 Abschlüsse an Ausländer vergeben, von den 2.150 Masterabschlüssen 1.156 an ausländische Studierende.

III. Kennzahlen aus NRW

Die zweite Phase des Lehrforschungsprojektes „Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten“ erhebt in erster Linie Daten nordrhein-westfälischer Universitäten. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Hochschulen in NRW mit den jeweiligen Gesamtstudierendenzahlen, die zur Zeit akkreditierten Studiengänge und die Studienabschlüsse nach Abschlussarten aufgezeigt.

a) Gesamtstudierendenzahlen

In Nordrhein-Westfalen gibt es 14 staatliche Hochschulen, eine private, staatlich anerkannte, Hochschule und fünf kirchliche, staatlich anerkannte, Hochschulen von insgesamt 117 Hochschulen in der gesamten Bundesrepublik (Abfrageformulare: b) 3/2004).

Über den Link des Hochschulkompasses erhält man weitere Angaben über die Universitäten, wie z.B. allgemeine Angaben der Hochschulen, Adressen, grundständige und weiterführende Studienmöglichkeiten sowie Porträts der Universitäten und deren Homepages.

Hochschule	Bundesland	Studierende
<u>Aachen TH</u>	Nordrhein-Westfalen	31.540
<u>Bethel KiH</u>	Nordrhein-Westfalen	194
<u>Bielefeld U</u>	Nordrhein-Westfalen	19.969
<u>Bochum U</u>	Nordrhein-Westfalen	36.353
<u>Bonn U</u>	Nordrhein-Westfalen	38.094
<u>Dortmund U</u>	Nordrhein-Westfalen	25.601
<u>Duisburg-Essen U*</u>	Nordrhein-Westfalen	36.889
<u>Düsseldorf U</u>	Nordrhein-Westfalen	24.782
<u>Hagen FernU</u>	Nordrhein-Westfalen	41.271
<u>Köln DSHS</u>	Nordrhein-Westfalen	5.211
<u>Köln U</u>	Nordrhein-Westfalen	58.512
<u>Münster PhThH</u>	Nordrhein-Westfalen	142
<u>Münster U</u>	Nordrhein-Westfalen	43.317
<u>Paderborn ThFak</u>	Nordrhein-Westfalen	177
<u>Paderborn U</u>	Nordrhein-Westfalen	14.340
<u>Sankt Augustin PhThH</u>	Nordrhein-Westfalen	140
<u>Siegen U</u>	Nordrhein-Westfalen	12.442
<u>Witten/Herdecke U</u>	Nordrhein-Westfalen	1.126
<u>Wuppertal KiH</u>	Nordrhein-Westfalen	142
<u>Wuppertal U</u>	Nordrhein-Westfalen	14.695

* Homepage Universität Duisburg <http://www.uni-duisburg.de>.

b) Akkreditierte Studiengänge in NRW (Abfrageformulare: d) 3/2004)**1. Abschluss Bachelor**

Fach	Abschluss	Hochschule
Biochemie	Bachelor	Bochum U
Biochemie	Bachelor	Düsseldorf U
Chemie	Bachelor	Dortmund U
Chemie	Bachelor	Siegen U
Chemie	Bachelor	Bochum U
Chemische Biologie	Bachelor	Dortmund U
Mechanical Engineering/ Maschinenbau	Bachelor	Siegen U
Politikwissenschaft	Bachelor	Bielefeld U
Wirtschaftsingenieurwesen	Bachelor	Duisburg-Essen U

2. Abschluss Master

Fach	Abschluss	Hochschule
Biochemie	Master	Bochum U
Chemie	Master	Bochum U
Chemie	Master	Dortmund U
Chemie	Master	Siegen U
Chemische Biologie und Mikrostrukturtechnik	Master	Dortmund U
Development Management	Master	Bochum U
Master of European Studies Program	Master	Bonn U
Politische Kommunikation	Master	Bielefeld U
Real Estate Management and Construction Management	Master	Wuppertal U
Wirtschaftsingenieurwesen	Master	Duisburg-Essen U

In Deutschland gab es im März 2004 insgesamt 417 akkreditierte Studiengänge.

Weitere Daten zur Akkreditierung, wie z.B. die Dauer der akkreditierten Studiengänge und die Studiengänge nach Fächerrichtungen, sind auf der folgenden Internetseite zu finden: <http://www.akkreditierungsrat.de/Statistik%20040308.pdf>.

c) Studienabschlüsse (Abfrageformulare: c) 3/2004)

Die Studienabschlüsse gliedern sich in grundständige und weiterführende Abschlussarten. Der folgende Überblick zeigt die Anzahl der verschiedenen Abschlussarten im Hinblick auf die Gesamtzahl der an der jeweiligen Universität angebotenen Abschlüsse.

1. Grundständige Studienabschlüsse

	Bachelor	Diplom	Lehramt	Magister	Staats-Examen	Sonstige	Gesamt
Aachen TH	2	28	26	32	2	2	90
Bielefeld U	29	13	1	1	1	1	46
Bochum U	47	13	0	1	2	2	65
Bonn U	0	21	0	61	5	5	90
Dortmund U	6	23	65	1	0	0	95
Duisburg-Essen U	17	21	49	25	1	1	114
Düsseldorf U	14	9	0	20	4	4	47
Hagen Fern	5	4	0	0	0	0	9
Köln U	2	23	46	53	3	3	128
Köln DSHS	0	1	3	0	0	0	4
Münster U	3	19	53	46	5	5	129
Paderborn U	16	17	47	8	0	0	88
Siegen U	12	12	36	17	0	0	78
Wuppertal U	10	8	37	17	1	1	75

2. Weiterführende Studienabschlüsse

	Master	Diplom	Lehramt	Magister	Sonstige	Gesamt
Aachen TH	9	3	0	2	0	14
Bielefeld U	6	0	0	1	0	7
Bochum U	65	4	0	2	1	72
Bonn U	6	2	0	2	0	10
Dortmund U	8	2	0	0	1	11
Duisburg-Essen U	14	0	0	0	0	14
Düsseldorf U	1	0	0	2	0	3
Hagen Fern	8	2	0	0	1	11
Köln U	2	0	0	2	2	6
Köln DSHS	0	0	0	0	0	0
Münster U	2	1	0	1	1	5
Paderborn U	9	3	0	0	0	12
Siegen U	5	4	0	0	0	9
Wuppertal U	11	1	1	0	1	14

Literatur

- Akkreditierungsrat (1999): *Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. – Mindeststandards und Kriterien* – Bonn, 30.11.1999 / 17.12.1999.
- Akkreditierungsrat (2001a): *Leitfaden für GutachterInnen in Akkreditierungsverfahren*. Bonn, 20.06.2001.
- Akkreditierungsrat (2001b): *Referenzrahmen für BA/MA Studiengänge*. Bonn, 20. Juni 2001.
- Akkreditierungsrat (2003a): *Beschluss des Akkreditierungsrates zum Verhältnis von Evaluation und Akkreditierung*. Bonn, 30.11.1999 / 05.12.2003:
<http://www.akkreditierungsrat.de/evaluation.htm>.
- Akkreditierungsrat (2003b): *Arbeitsbericht*. Drucksache 13/2004.
- Akkreditierungsrat (2004): *Grundsätze für die Reakkreditierung von Studiengängen*. Beschluss vom 9. Dezember 2004.
- Berkner, Petra (2001): „Zur Typologie von Kreditpunktesystemen“, in: Welbers, Ulrich (Hrsg.) Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied: Luchterhand, 81-92.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2002): *Modularisierung in Hochschulen*. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master- Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“ Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 101, April 2002.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2004): *Aufbau eines Kriterienkatalogs für den Aspekt der 'Berufsbefähigung' im Akkreditierungsverfahren von Studiengängen*, Berlin: <http://www.fibaa.de/ger/downlo/Kriterienkatalog%20f%FCr%20die%20Berufsbef%E4higung.pdf>.
- Erichsen, Hans-Uwe (2003): „Drei Jahre Qualitätssicherung durch Akkreditierung: Eine Zwischenbilanz“, in: *Die Hochschule*, 1/2003.
- Jahn, Heidrun (2002): „Neue Studiengänge und Akkreditierung“, in: Reil, Thomas und Martin Winter (Hrsg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen*. Bielefeld, 54-64.
- Keller, Andreas (2003): *Von Bologna nach Berlin: Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses am Vorabend des europäischen Hochschulgipfels 2003 in Berlin*, Expertise im Auftrag von Feleknas Uca (Mitglied des Europäischen Parlaments), Berlin: <http://www.bdwi.de/texte/001.htm>.

- Klemperer, Anne, Marijk von der Wende und Johanna Witte (2002): *Die Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen an deutschen Hochschulen*. Studie von CHE/CHEPS, deutsche Übersetzung des englischen Originals: http://www.che.de/downloads/BMStudie_deutsch.pdf.
- KMK (2000): „*Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000.
- KMK (2001): *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.03.1999, in der Fassung v. 14.12.2001*: <http://www.hrk.de/2351.htm> (letzter Zugriff am 20.01.2004).
- KMK (2002a): *Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 in der Fassung vom 19.09.2002.
- KMK (2002b): *Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002, in der Fassung vom 05.02.2004: http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_Statut_2004-02-05.pdf (letzter Zugriff am 11.05.2004).
- KMK (2003a): *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003.
- KMK (2003b): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2002: <http://www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf> (letzter Zugriff am 20.01.2004).
- KMK, HRK und BMBF (2003): *Realisierung der Ziele der 'Bologna-Erklärung' in Deutschland – Sachstandsdarstellung*, Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF, Stand: 30.07.2003.
- KMK (2004a): *Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur*, Beschluss vom 15.10.2004.
- KMK (2004b): *Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland*, Beschluss vom 15.10.2004.
- Kreckel, Reinhard (2002): „Externe und interne Impulse zur Erneuerung der Qualitätssicherung in den Hochschulen“, in: Thomas Reil und Martin Winter (Hrsg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen*, Bielefeld, 16-21.
- Reich, Andreas (1999): *Hochschulrecht des Bundes*, Band 2, 6., völlig neu bearbeitete Auflage 1999, Karl Heinrich Bock Verlag, Bad Honnef.

- Schwarz-Hahn, Stefanie (2003): *Leistungspunkte – Credits – Bonuspunkte? Auf dem Weg zu mehr Kompatibilität im Dickicht der Lehr- und Lernumfangsmessungen*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel.
- Schwarz-Hahn, Stefanie und Meike Rehbarg (2003): *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel, Gefördert durch Mittel des BMBF.
- Statistisches Bundesamt (DESTATIS) (2003): Hochschulstandort Deutschland 2003: <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2003/p4920071.htm> (letzter Zugriff am 14.05.2004).
- Teichler, Ulrich (2001): „Internationalisierung als Aufgabe und Problem der Hochschulen“, in: Welbers, Ulrich (Hrsg.), *Studienreform mit Bachelor und Master*, Neuwied: Luchterhand, 60–80.
- Teichmann, Wieland (2003): *Leistungspunkte: Ein Instrument zur Studienstrukturreform*, BLK Verbundprojekt 'Leistungspunkte': <http://www.uni-kassel.de/modularisierung/beitraege.ghk> (letzter Zugriff am 19.05.2004).
- Turner, George (2001): *Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts*, Berlin: Duncker & Humblodt.
- Wissenschaftsrat (2000): *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und Studienabschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland*.
- Wissenschaftsrat (2002): *Empfehlungen zur Reform der staatlichen Abschlüsse*. Saarbrücken, 15.11.2002.
- Witte, Johanna, Ulrich Schreiterer (2001): *Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland – Eine international vergleichende Studie*, CHE, DAAD, Gütersloh, Bonn: http://www.che.de/downloads/DAAD_Report.pdf (letzter Zugriff am 25.02.2005).
- Witte, Johanna, Ulrich Schreiterer, Lars Hüning, Erik Otto und Detlef Müller-Böling (2003a): *Argumente für eine rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen – Positionspapier 1 zu Bachelor- und Masterstudiengängen*, Gütersloh: (letzter Zugriff am 27.02.2005) <http://www.che.de/downloads/Positionspapier1BMS.pdf>.
- Witte, Johanna, Ulrich Schreiterer, Lars Hüning, Erik Otto und Detlef Müller-Böling (2003b): *Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfehler und*

Aufgaben – Positionspapier 2 zu Bachelor- und Masterstudiengängen, Gütersloh: <http://www.che.de/downloads/Positionspapier2BMS.pdf> (letzter Zugriff am 27.02.2005).

Witte, Johanna, Magnus Råde, Francois Tavenas und Lars Hüning (2004): *Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor?*, CHE, Gütersloh.

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungs-Agentur Hannover (ZEvA) (2003): *Allgemeine Standards für die Akkreditierung neuer Studiengänge vom 02.06.2003*: <http://www.zeva.uni-annover.de/eiqa/Standard.pdf> (letzter Zugriff am 19.03.2004).

Internetquellen zum Bologna-Prozess (letzte Zugriffe am 20.01.2004)

- a) Lissabon-Abkommen: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf.
- b) Sorbonne-Erklärung: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf.
- c) Bologna-Erklärung: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf.
- d) Prager-Communiqué: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf.
- e) Berliner-Communiqué: http://www.bolognaberlin2003.de/de/communiqu_minister/index.htm.

Internetquelle HRG

Hochschulrahmengesetz, Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Gesetzestext vom 15. August 2002: http://www.bmbf.de/pub/hrg_20020815.pdf (letzter Zugriff am 20.01.2004).

Weitere Internetquellen (letzte Zugriffe am 04.04.2004)

Homepage des Akkreditierungsrat: www.akkreditierungsrat.de.

Homepage der Deutschen Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: www.bda-online.de.

Homepage des Hochschulkompass: www.hochschulkompass.de:

Homepage des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung in Nordrhein-Westfalen: www.mwf.de.

Homepage des Stifterverbandes: www.stifterverband.de.

Homepage der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen: www.zvs.de.

Abfrageformulare:

- a) Abfrage nach Studiengängen mit BA/MA Abschlüssen im Dezember 2003 und Mai 2004 des HRK – Hochschulkompasses: <http://www.hochschulkompas.de> (letzter Zugriff am 19.03.2004).
- b) Abfrageformular des HRK – Hochschulkompasses der Universitäten in NRW mit Studierendenzahlen <http://www.hochschulkompas.de> (letzter Zugriff am 19.03.2004).
- c) Abfrageformular des HRK – Hochschulkompasses nach grundständigen und weiterführenden Studienabschlüssen <http://www.hochschulkompas.de> (letzter Zugriff am 22.02.2005).
- d) Abfrageformular des Akkreditierungsrates unter Akkreditierte Studiengänge <http://www.akkreditierungsrat.de> (letzter Zugriff am 19.03.2004).

III Hypothesenauswertung

III.1 Hypothese 1: Das organisationale Feld ‚Hochschule‘ und die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen

(Lisa Hürter)

Inhalt

1	Einleitung.....	126
2	Theoretischer Rahmen der Hypothese	128
3	Verknüpfung der Hypothese mit den Fragen des Leitfadens	131
3.1	Operationalisierung der ersten Teilhypothese	131
3.2	Operationalisierung der zweiten Teilhypothese	132
4	Inhaltsanalytische Auswertung	134
4.1	Auswertung der ersten Teilhypothese: Organisationen im Feld ‚Hochschule‘ und ihre Bewertung durch die Universitäten.....	134
4.1.1	Organisationen im Feld.....	134
4.1.2	Handlungsregulation durch den Staat.....	135
4.1.3	Andere Universitäten	136
4.1.4	Neue Akteure aus Akkreditierung und Beratung	138
4.1.5	Einfluss von Organisationen des Wirtschaftssystems.....	138
4.1.6	Weitere Organisationen im Feld.....	139
4.1.7	Fazit zur ersten Teilhypothese.....	139
4.2	Auswertung der zweiten Teilhypothese: Rolle dieser Organisationen bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen	140
4.2.1	Impulsgeber	140
4.2.2	Einbezug der Wirtschaft.....	142
4.2.3	Bedeutung von Einrichtungen der Beratung und der Akkreditierung	144
4.2.4	Zur Rolle anderer Universitäten	148
4.2.5	Fazit zur zweiten Teilhypothese.....	151
5	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	151
	Literatur.....	154

Hypothese 1:

Das organisationale Feld ‚Hochschule‘ und die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen

Universitäten bewegen sich in einem organisationalen Feld. Dieses setzt sich grundlegend aus staatlichen Akteuren, Beratungs- und Akkreditierungseinrichtungen sowie anderen Universitäten zusammen. Darüber hinaus spielen lokale und regionale Organisationen, insbesondere solche des Wirtschaftssystems, eine Rolle. Hinsichtlich der Einschätzung der universitätsexternen Einflüsse ist zu vermuten, dass der Staat nach wie vor den zentralen Orientierungspunkt darstellt. Beratungs- und Akkreditierungseinrichtungen gewinnen grundlegend an Bedeutung, werden jedoch ambivalent bewertet. Hingegen ist der Einfluss lokaler und regionaler Organisationen sehr unterschiedlich; er wird generell positiv bewertet.

In diesem organisationalen Feld geht der Impuls, Bachelor- und Masterstrukturen in das deutsche Hochschulsystem einzuführen, vom Staat aus. Die Wirtschaft spielt eine untergeordnete Rolle. Die Universitäten greifen den politischen Impuls, der von Beratungsorganisationen verstärkt wird, auf und spielen erst in einer späteren Phase eine aktive Rolle. Mimetische Prozesse führen dann zur Beschleunigung des Einführungsprozesses.

1 Einleitung

Der Übergang zu gestuften Studiengängen im Rahmen einer inhaltlichen und strukturellen Studienreform kann als „dynamischer Prozess“ (Klemperer et al.: 77) charakterisiert werden, der in Deutschland von einer Vielzahl von Reformdebatten unter den Stichworten ‚Profilbildung‘, ‚Diversifizierung‘ und ‚Wettbewerb‘ begleitet wird.

Die Organisation Universität sieht sich infolgedessen mit einer Reihe von kollektiven Akteuren und Organisationen konfrontiert, die rechtliche, politische und kulturelle Rahmenbedingungen für die Implementierung und konkrete Umsetzung von Bachelor- und Masterstudiengängen schaffen.

Mit der Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 1999 schuf der Gesetzgeber auf Bundesebene die rechtliche Grundlage für die Einführung von Bachelor und Master an deutschen Hochschulen. Im europäischen Kontext konstatierten eine Reihe von Statuten und Folgeerklärungen unter dem Schlagwort „Bologna-Prozess“ (vgl. AG III) die Übereinkunft der Bildungspolitik der Mitgliedsstaaten, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen.

In letzter Zeit wurden auch auf Ebene der Länder gesetzliche Regelungen angestrebt. In Nordrhein-Westfalen ist hier vor allem ein Gesetzesvorhaben der Landesregierung aktuell, das den Umbau des Systems der Studiengänge zu einem ausschließlichen Angebot von Bachelor- und Masterstudiengängen einleiten soll. Ab dem Wintersemester 2007/2008 (ausgenommen Staatsexamens-Studiengänge) dürfen, nach Plänen des nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministeriums, keine Einschreibungen mehr in die alten Diplom- und Magisterstudiengänge mehr erfolgen (Website des Wissenschaftsministeriums NRW⁴⁸).

Der Übergang zu gestuften Studiengängen ging mit der Einrichtung des Akkreditierungswesens zur Qualitätssicherung einher. Begleitet wurde die Studienstrukturreform mit Bachelor und Master von einer Vielzahl von Stellungnahmen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (Politik, Wissenschaft, Wirtschaft, Hochschulpolitik).

Wenn man davon ausgeht, dass gesellschaftliche Umwelten einen umfassenden Einfluss auf die Gestalt und das Verhalten von Organisation haben (vgl. Scott 1995), so ist zu vermuten, dass die Organisation Universität im Prozess der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen einem deutlichen Wandlungsdruck ausgesetzt ist. Sie steht dabei nicht nur mit staatlichen Instanzen, sondern auch mit anderen Universitäten, Unternehmen der Privatwirtschaft und Einrichtungen aus den Bereichen Akkreditierung und Beratung in Interaktion.

Um organisationales Verhalten von Universitäten und den Prozess der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen auf der inter- und inneruniversitären Ebene näher untersuchen zu können, soll daher in der folgenden Arbeit analysiert werden, in welcher institutionellen Umwelt sich die Organisation „Hochschule“ verortet und wie sich diese im Prozess der Bachelor- und Mastereinführung strukturiert. Der in der Hypothese verwendete Begriff des „organisationalen Feldes“ stammt von Paul J. DiMaggio und Walter Powell und gehört zur Forschungsrichtung des organisationssoziologisch fundierten Neoinstitutionalismus (zur Einführung s. Hasse/Krücken 1999; Walgenbach 1999).

In dieser Arbeit soll wie folgt vorgegangen werden: Zunächst wird der theoretische Rahmen der obigen Hypothese abgesteckt und der Bezug zum Thema „Hochschulen im Wettbewerb“ erläutert. Im zweiten Abschnitt wird die Zuordnung der Leitfragen zur Hypothese nachvollzogen. Die von uns in den Sommermonaten 2004 geführten qualitativen Interviews mit Vertretern von nordrhein-westfälischen

⁴⁸ http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/Recht/NeuesHG.html (23.01.04); vgl. auch „Empfehlungen des Wissenschaftsausschusses vom 12.11.2004 - Landtags-Drucksache 13/6217“ als pdf-Datei unter http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/Recht/13_6217.pdf (letzter Zugriff am 23.01.04).

Hochschulen, der sechs deutschen Akkreditierungsagenturen und mehrerer Politik- und Beratungsorganisationen bilden die Datengrundlage der hypothesenbezogenen Auswertung in Abschnitt 4. Der letzte Abschnitt bietet Raum für eine zusammenfassende Betrachtung, Diskussion und Bewertung der Ergebnisse.

2 Theoretischer Rahmen der Hypothese

Die vorliegende Hypothese stützt sich auf das theoretische Konzept des organisationalen Feldes von DiMaggio und Powell (1983)⁴⁹. Sie gehen davon aus, dass sich Organisationen nicht lediglich lose in Interaktion mit anderen Organisationen befinden, sondern sich in einer institutionellen Umwelt in Form eines klar umrissenen „organisationalen Feldes“ verorten.

In dem grundlegenden Beitrag „The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields“, welcher erstmals 1983 erschien, beziehen DiMaggio und Powell ihre Vermutungen vor allem auf Unternehmen „innerhalb eines gemeinsamen Geschäftszweiges“ (2000: 150). Sie definieren ein organisationales Feld als zentrale Analyseeinheit aus „jene[n] Organisationen, die gemeinsam einen abgegrenzten Bereich des institutionellen Lebens konstituieren: die wichtigsten Zuliefererfirmen, Konsumenten von Ressourcen und Produkten, Regulierungsbehörden sowie andere Organisationen, die ähnliche Produkte oder Dienstleistungen herstellen bzw. anbieten“ (ebd.). Nach dieser Theorie hat das Vorliegen eines organisationalen Feldes eine zunehmende Homogenisierung der Organisationen in diesem Feld zu Folge. DiMaggio und Powell bezeichnen diese Strukturangleichung als „institutionelle Isomorphie“.

Institutionelle Isomorphie wird durch drei Mechanismen hergestellt: Erstens Strukturangleichung durch Zwang, zweitens Isomorphismus durch Mimese und drittens normativen Isomorphismus. Diese Kategorien sind rein analytischer Natur und in der Praxis nicht immer trennscharf zu differenzieren, unterscheiden sich jedoch bezüglich ihrer Prämissen und Ergebnisse.

Unter *Strukturangleichung durch Zwang* wird eine Konvergenz von Organisationen infolge formellen oder informellen Drucks durch eine Zwang ausübende Autorität verstanden. Eine solche Autorität tritt in erster Linie in Form des Staates auf. Vor allem rechtliche Rahmenbedingungen werden als hochgradig wirksam auf das Verhalten und die Struktur von Organisationen angesehen. Dem Staat kommt hier

⁴⁹ Im Folgenden wird hier die deutsche Übersetzung des Textes zitiert: „Das ‚stahlharte Gehäuse‘ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern“, in: Müller, Hans-Peter und Steffen Siegmund (Hrsg.) (2000): *Zeitgenössische amerikanische Soziologie*, Opladen: Leske + Budrich, 147-173.

die Rolle des Vertreters und Setzers legitimer, formalisierter und institutionalisierter Regeln zu.

Mimese wird als Mechanismus zur Herstellung von Isomorphie eingeführt, der als mögliche Reaktion auf umweltbedingte Ungewissheit wirksam wird. Wenn Organisationen Problemen oder Anforderungen mit unklaren Ursachen und Lösungen gegenüberstehen, tendieren sie dazu, sich Strategien und Praktiken anderer vergleichbarer Organisationen in ihrem organisationalen Feld zum Vorbild zu nehmen. Zentral in einer solchen Situation des gegenseitigen Beobachtens sind somit Akteure, denen eine „Vorreiterrolle“ zugeschrieben wird bzw. deren Praktiken als „Innovation“ eingestuft werden. Insgesamt neigen Organisationen also dazu, „jene Organisationen in ihrem Feld zu imitieren, die sie als legitimer oder erfolgreicher wahrnehmen“ (DiMaggio/Powell 2000: 150). Mimetische Isomorphismen werden insbesondere unter Wettbewerbsbedingungen wirksam.

Neben Zwang und *Mimese* kann auch *normativer Druck* zu Prozessen der Strukturangleichung zwischen den Organisationen eines Feldes führen. Die Autoren zielen mit dieser Vermutung besonders auf die Bedeutung von Professionalisierungsprozessen ab. Professionsvereinigungen und Standesvertretungen treten in organisationalen Feldern demnach als Instanzen auf, die in der Lage sind, verhaltenssteuernde Normen und Regulationen zu setzen, welche außerhalb staatlichen Zwanges liegen.

Strukturangleichung zwischen Organisationen des tertiären Bildungssektors meint in bezug auf unseren Forschungskontext die Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen sowie die Homogenisierung der damit verbundenen Strategien und Praktiken von Universitäten. Denkbar wären aber auch Isomorphismen in anderen universitären Bereichen, beispielsweise in Bereichen der Finanzierung, in der Universitätsverwaltung, bei Managementstrukturen oder bei Praktiken und Strategien in der Forschung.

Angewendet auf die Organisation Universität scheint hinsichtlich normativ regulierender Instanzen⁵⁰ eine Erweiterung der Überlegungen von DiMaggio und Powell notwendig. Krücken (2004: 3f) weist hier auf die Rolle von Einrichtungen der Akkreditierung und Beratung hin. Als nicht staatliche bzw. nur halbstaatliche Akteure üben sie einen Einfluss auf Universitäten aus, der jenseits von staatlichen Zwangsmechanismen und den beobachtbaren bzw. kopierbaren Strategien anderer

⁵⁰ Wenn hier von ‚normativen Druck‘ und ‚normativer Regulierung‘ die Rede ist, steht dahinter ein breiter soziologischer Normenbegriff. Dieser umfasst nicht nur juristische und formale Regulationen in Form von Gesetzen oder Verwaltungsvorschriften, sondern definiert Normen als generalisierte und „kontrafaktisch stabilisierte Verhaltenserwartungen“ (vgl. Luhmann 1987: 43).

Universitäten zu verorten ist. So scheinen auch sie – analog zu den durch DiMaggio und Powell erwähnten Professionsvereinigungen – in der Lage zu sein, „gleichermaßen klare normative Richtlinien zur Unterscheidung zwischen angemessenen und weniger angemessenen Problemlösungsmustern“ (ebd.) zu generieren. Diese Erweiterung wird unter anderem damit begründet, dass die Bereiche Akkreditierung und Beratung auch mimetische Prozesse zwischen Hochschulen normativ strukturieren: „Die Orientierung [von Hochschulen Anmerkung der Autorin] aneinander und an vermeintlichen Trendsettern ist immer auf externe staatliche oder nicht-staatliche Instanzen bezogen, da die Sinnhaftigkeit von Erwartungsstrukturen, Angemessenheitsregeln und Handlungsmodellen nur in der Auseinandersetzung hiermit festgestellt werden kann“ (Krücken 2004: 4).

Neben Instanzen der Akkreditierung und Beratung lassen sich auch Wirtschaftsunternehmen unter dieses breitere Verständnis von normativer Beeinflussung der Organisation Hochschule fassen. Es wird vermutet, dass auch Unternehmen der Privatwirtschaft – vor allem aus der direkten räumlichen Nachbarschaft der Universität – von Hochschulen als Teil ihres organisationalen Feldes wahrgenommen werden. So ist die Wirtschaft beispielsweise in ihrer Funktion als Abnehmer von Absolventen für Hochschulen von Relevanz. Somit soll im nachfolgenden die Wahrnehmung dieser universitätsexternen und nicht-staatlichen Akteure und ihrer ‚weichen‘ Steuerungskompetenzen durch die Universitäten im Datenmaterial untersucht werden. Dabei sollte betrachtet werden, inwieweit die organisationale Umwelt von Hochschulen durch diese Organisationen strukturiert und ihr Verhalten durch deren Normen beeinflusst wird.

Das vorgestellte Konzept des organisationalen Feldes bietet die Möglichkeit, organisationalen Wandel – in Form von Veränderungen formaler Strukturen, der Organisationskultur, der Ziele, der Programme oder des Auftrags einer Organisation – mit Blick auf organisationale Umwelten zu fassen. Durch die Rückübertragung dieser Überlegungen auf die Organisation Universität und den Prozess der Einführung von Bachelor und Master wird somit eine Perspektive eröffnet, welche „die Gesamtheit aller relevanten Akteure“ (DiMaggio/Powell 2000: 149) auf der Organisationsebene von Hochschulen betont.

3 Verknüpfung der Hypothese mit den Fragen des Leitfadens

Grundlegend für die Auswertung der Hypothese sind die Transkripte der Interviews mit den Hochschulvertretern. Des Weiteren wurden auch die Interviews der Akkreditierungsagenturen sowie der Politik- und Beratungsorganisationen miteinbezogen.

Die vorliegende Hypothese lässt sich in zwei Teilhypothesen differenzieren, denen jeweils vier Annahmen zugeordnet werden können. Die erste Teilhypothese bezieht sich auf die grundlegende Struktur des organisationalen Feldes Hochschule und beinhaltet Annahmen zu Akteuren im Feld und ihrer Bewertung durch die Hochschule.

Die Annahmen über die Rolle dieser Akteure und das Zusammenspiel mit der Hochschule im konkreten Fall der Einführung von Bachelor und Master bilden die zweite Teilhypothese.

3.1 Operationalisierung der ersten Teilhypothese

In den Interviews mit den Hochschulvertretern wurde ganz allgemein nach der relevanten Umwelt der Organisation Universität gefragt:

- Das Verhalten von Organisationen ist nur durch die Interaktion mit anderen Organisationen zu erklären. Wer sind die wichtigsten Organisationen im organisationalen Umfeld Ihrer Hochschule?

Gegebenenfalls wurden Nachfragen gestellt, welche auf das Vorliegen mimetischer Prozesse abzielten:

- Welche Rolle spielen Rankings oder die DFG – Drittmittelstatistik?
- Orientieren Sie sich an anderen Hochschulen?

Die offene Frage nach dem organisationalen Feld sollte den Interviewpartnern die Möglichkeit geben, die für ihre Hochschule relevanten – ‚wichtigsten‘ – Organisationen ohne Vorlagen seitens der Interviewer zu nennen und gegebenenfalls in eine Rangfolge zu bringen. Bezogen auf die in dieser Teilhypothese angestellten Vermutungen zielte die Frage somit auf eine erste, grundlegende Strukturanalyse ab. Das Erkenntnisinteresse der inhaltsanalytischen Auswertung lässt sich wie folgt zusammenfassen:

a) Wie strukturiert sich das organisationale Feld „Hochschule“?

Damit in Zusammenhang sollte geklärt werden:

b) Lassen sich eindeutige Strukturen bezüglich der Bewertung der Akteure im Feld durch die Hochschulen ausmachen?

Aussagen darüber, ob sich auf dieser sehr allgemeinen Betrachtungsebene der Hochschulumwelt isomorphe Prozesse erkennen lassen, können auf Basis dieser Leitfragen nicht getätigt werden. Mögliche Homogenisierungstendenzen im Rahmen der Isomorphievermutung zwischen Hochschulen eines organisationalen Feldes sollen in der zweiten Teilhypothese am Beispiel der Einführung von gestuften Studiengängen untersucht werden.

3.2 Operationalisierung der zweiten Teilhypothese

Neben dieser allgemeinen Strukturhypothese zum organisationalen Feld „Hochschule“ wird zweitens vermutet, dass sich der Einfluss der organisationalen Umwelt auf die Organisation Universität am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ablesen lässt. Hierzu gilt es herauszustellen, wer für Universitäten die verhaltensregulierenden Akteure bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen sind und wie ihr jeweiliger Einfluss auf den Einführungsprozess durch die Universitätsvertreter eingeschätzt wird.

Implizit wird in dieser Teilhypothese eine institutionelle Strukturangleichung zwischen Universitäten angenommen. Somit liefert das vorgestellte Isomorphiekonzept die Beobachtungskategorien der zweiten Teilhypothese und soll am konkreten Fall der Bachelor- /Mastereinführung überprüft werden. Die diesbezüglichen Fragen zielten unter anderem darauf ab, zu erfahren, inwiefern und in welcher Gestalt die Mechanismen Zwang durch staatliche Regulierung, Mimese – beispielsweise verstärkt durch „Best Practice“-Auszeichnungen und Rankings –, sowie normativer Druck durch Organisationen der Bereiche Akkreditierung, Beratung und Wirtschaft bei der Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen im organisationalen Feld der Hochschule wirksam werden.

Es wird vermutet, dass es durch diese Mechanismen zu einer Konvergenz im Feld kommt, dass also im Zuge der Bachelor- und Mastereinführung organisationale Homogenisierungsprozesse zwischen Hochschulen stattfinden. Im Gegensatz zur Feldstruktur und der Einordnung der einzelnen Akteure durch die Interviewpartner im organisationalen Feld wurde diese Isomorphievermutung mit Interviewleitfäden jedoch nicht direkt abgefragt.

Zu Beginn der Interviews stand bei allen Universitäten die offene Frage nach den allgemeinen Auslösern für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen:

- Von wem gingen die Impulse zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen aus?

Anders als bei der ersten Teilhypothese wurde das Annahmenset der zweiten Teilhypothese mit mehreren Fragen im Leitfaden operationalisiert, welche meist direkt auf den Einfluss bestimmter Gruppen von Organisationen bei der Einführung

von Bachelor- und Masterstudiengängen abzielten. Zum einen wurde der Einfluss des Staates nachgefragt:

- Ausgenommen finanzielle Aspekte: Welche Rolle spielen der Staat und die Ministerien als „Orientierungspunkt“ bei der Gestaltung von Bachelor und Master?

Zum anderen wurde den Hochschulvertretern eine Reihe von Leitfragen gestellt, die sich auf den Einbezug von Vorschlägen der Wirtschaft, des Akkreditierungsrates und der Beanspruchung der Hilfe von Beratungseinrichtungen bei der Konzeption und Einrichtung von gestuften Studiengängen bezogen. Hierbei ging es darum, herauszufinden, inwieweit Organisationen dieser Bereiche verhaltenssteuernde Normen generieren und in Interaktion mit den Hochschulen stehen. Es wurden folgende Fragen gestellt:

- Wie wurde bei der Konzeption der neuen Studiengänge vorgegangen? Wurden die Konzepte völlig selbstständig ausgearbeitet? Beanspruchte man professionelle Hilfe, beispielsweise von Beratungseinrichtungen?
- In welcher Form ist die Wirtschaft in die Ausbildung involviert, z.B. durch Praktika, Vorträge etc.?
- Es gibt viele Vorschläge vonseiten der Wirtschaft zur Umsetzung der Einbindung in die Berufswelt, z.B. den Kriterienkatalog der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA). Haben solche Vorschläge bei der Einführung von BMS an Ihrer Hochschule eine Rolle gespielt?

Wenn Ja: Wie bewerten Sie solche Vorschläge für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?

Wenn Nein: Wird der Kriterienkatalog der BDA in der Fachwelt gar nicht wahrgenommen?

- Es gibt auch den Kriterienkatalog des Akkreditierungsrates mit Richtlinien. Wie sind die Erfahrungen mit diesem? Spielt er eine Rolle?

Mit Blick auf das Vorliegen mimetischer Prozesse wurde den Hochschulvertretern folgende Frage gestellt:

- Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen Wettbewerbsdruck und der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?

Auch die Betrachtung der Aussagen zur Frage nach der Bedeutung von Rankings scheint sinnvoll, wenn es um die Bedeutung anderer Hochschulen geht. Diese wurde in fast allen Interviews als Nachfrage bei der Beschreibung des organisationalen Feldes gestellt.

Das Erkenntnisinteresse zu den Vermutungen der zweiten Teilhypothese lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- a) Wie gestaltet sich die Interaktion der im Feld Hochschulpolitik befindlichen Akteure im Prozess der Einführung von Bachelor und Masterstudiengängen?
- b) Lassen sich anhand des Beispiels der Einführung von gestuften Studiengängen Isomorphie-Tendenzen zwischen Hochschulen ausmachen? Durch welche Mechanismen werden sie ausgelöst?

4 Inhaltsanalytische Auswertung

4.1 Auswertung der ersten Teilhypothese: Organisationen im Feld ‚Hochschule‘ und ihre Bewertung durch die Universitäten

Organisationale Felder liegen nach DiMaggio und Powell nicht von vornherein vor, sondern müssen institutionell strukturiert sein. Ihre Existenz kann durch vier Merkmale empirisch überprüft werden (DiMaggio/Powell 2000: 149): Erstens die Zunahme der Interaktion zwischen Organisationen eines Feldes, zweitens die Existenz klar definierter Macht- und Koalitionsstrukturen, drittens ein gestiegenes Informationsvolumen im Feld und viertens die Herausbildung einer gemeinsamen kognitiven Grundlage der beteiligten Organisationen, d.h. das Bewusstsein an einer gemeinsamen Unternehmung mitzuwirken. Diese Vorbedingungen konnten im Rahmen des Lehrforschungsprojektes jedoch nicht abgefragt und qualitativ überprüft werden. Mit Blick auf interuniversitäre Kooperationen wie TU9 (ein Zusammenschluss der neun größten technischen Hochschulen), das Ausmaß der Reformdebatten und die Vielzahl von Publikationen zum Thema Bachelor und Master sowie die Zunahme politischer Auseinandersetzungen und Stellungnahmen der letzten Jahre lässt sich jedoch annehmen, dass im Bereich ‚Hochschule‘ organisationale Felder vorliegen.

4.1.1 Organisationen im Feld

Die Beschreibungen der Umwelt der Organisation Hochschule aus der Perspektive der jeweiligen Hochschulvertreter fielen recht unterschiedlich aus. Die Antworten auf die Frage „Wer sind die wichtigsten Organisationen im organisationalen Umfeld Ihrer Hochschule?“ reichten von einer sehr breiten Definition der organisationalen Umwelt von Universitäten, so etwa:

„Das Ministerium ist eine Organisation, die sicherlich zu den wichtigsten gehört. Das Bundesministerium ist eine Organisation, DFG, DAAD, und, und, und. Also, wir haben im Hochschulumfeld Hunderte von Organisationen. Wir haben aber auch die Wirtschaft als Kooperationsvereinigung. Wir haben die anderen Universitäten und Fachhochschulen

[...]. Also, es gibt beliebig viele Organisationen, die um uns herum sind und jetzt in irgendeiner Weise zu sagen, welches die wichtigste ist, das ist sehr, sehr schwierig.“

bis zu Antworten, die im Gegensatz dazu ein sehr begrenztes organisationales Feld der Hochschule beschrieben, wie zum Beispiel:

„Auf jeden Fall [gibt es] das Ministerium, das für bestimmte Bereiche Vorgaben macht. Ja, das war es eigentlich.“

Die Mehrzahl der Antworten lag jedoch zwischen diesen in der Größe des Feldes sicherlich ‚extremen‘ Selbstbeschreibungen.

Für den überwiegenden Teil der Hochschulvertreter gehören der Staat, andere Hochschulen sowie Organisationen aus den Bereichen Akkreditierung und Wirtschaft zum organisationalen Feld ‚Hochschule‘. Beratungseinrichtungen scheinen – zumindest nach Auswertung der Interviewtranskripte – keine wichtige Rolle im Feld der Organisation Universität zu spielen.

Neben den Organisationen, die in unserer Strukturhypothese enthalten sind, wurden vielfach weitere Organisationen als relevant genannt. Außer auf den Staat, andere Universitäten sowie Wirtschafts- und Akkreditierungsorganisationen wiesen die Vertreter der Hochschulen vielfach auf die Bedeutung von Forschungszentren und Organisationen der Forschungsförderung hin.

Insgesamt ist zu bemerken, dass die Antworten auf die Frage nach dem organisationalen Feld meist den Charakter einer einfachen Aufzählung der für die jeweilige Hochschule relevanten Akteure hatten. Eine dezidierte Bewertung der einzelnen Akteure durch die Hochschulvertreter trat bei den Antworten zu dieser Frage somit in den Hintergrund.

Dennoch lässt sich hinsichtlich einer allgemeinen Einschätzung der genannten Akteure ein differenziertes Aussagenbild skizzieren.

4.1.2 Handlungsregulation durch den Staat

Die Mehrzahl der Hochschulvertreter nannte den Staat, d.h. die Ministerien der Bundes- und Landesebene als wichtigen Teil der Umwelt ihrer Universität.

Knapp die Hälfte der Hochschulen sehen „den Staat“ bzw. „das Ministerium“ als relevante Organisation, die „natürlich“ „zu den wichtigsten“ gehört. Diese zentrale Bedeutung des Staates kam zum Teil in sehr eindeutigen Statements zur Frage nach den wichtigsten Organisationen im Feld „Hochschule“ zum Ausdruck:

„Der Staat ganz klar – sowohl die Bundes- als auch die Landesebene.“

„Sicherlich [ist es] das Ministerium, das letztlich maßgeblich ist [...].“

„Erst mal orientieren wir uns an den Vorgaben durch das Ministerium.“

„Auf der administrativen Seite spielt das jeweilig zuständige Landesministerium, also hier bei uns das Wissenschaftsministerium, eine Rolle.“

„[...] das ist natürlich das Ministerium, die Ministerien, wir haben auch mit dem Schulministerium zu tun – das war es eigentlich schon.“

4.1.3 Andere Universitäten

Bezüglich der Bedeutung anderer Hochschulen im organisationalen Feld ergibt sich aus den Antworten der Universitätsvertreter ein klares, wenn auch nicht homogenes, Meinungsbild: Bis auf zwei Fälle wurden von den Befragten andere Universitäten als wichtige Akteure im organisationalen Feld ihrer Hochschule genannt. Diese häufige Nennung wurde vielleicht auch durch unsere Nachfrage „Orientieren sie sich an anderen Universitäten?“ und „Welche Rolle spielen Rankings?“ provoziert. Dennoch wurde in den meisten Fällen der Punkt „andere Universitäten“ auch ohne Nachfrage unsererseits von den Interviewpartnern angesprochen. Die Relevanz gleichartiger Organisationen für Hochschulen wurde von den Befragten meist hinsichtlich der räumlichen Lage spezifiziert, denn als wichtige Bezugspunkte wurden vor allem „Nachbarunis“, „Unis der Region“, „Ruhrunis“, „ABC-Universitäten“⁵¹ und „NRW-Unis“ genannt.

Der starke regionale Bezug der nordrhein-westfälischen Universitäten kann zum einen als Spezifikum eines Ballungsraums eingestuft werden. Dies wurde wie folgt beschrieben:

„Die Hochschulplaner sind in NRW sehr gut verbunden und kommunizieren unter einander sehr dicht, das schon. Es gibt immer wieder regionale Gespräche mit Hochschulen.“

„Ich habe schon gesagt, dass man sich hauptsächlich in der Region orientiert. Einerseits durch Wettbewerb miteinander, andererseits gibt es auch Versuche eines Zusammenschlusses. Also es gibt diese ABC-Region – A wie Aachen, B wie Bonn und C wie Köln – aber das ist mehr eine Idee, die aber in näherer Zukunft auch Gestalt annehmen wird. Denn man ist sich klar, dass eine einzelne Universität auch nicht bestehen kann.“

Zum anderen ließ eine Interviewaussage auch eine politische Forcierung einer solchen Regionalorientierung vermuten:

„Es wird landespolitisch gerade hier an der Ruhrachse natürlich gewünscht, dass man von Dortmund bis Duisburg alle Universitäten mehr oder minder unter ein Dach bekommt. [...] die Überlegung ist schon da, gerade auch in den Folgebereichen, also in Master- und vielleicht in Promotionsstudien gemeinsame Programme anzubieten.“

⁵¹ Zu diesem regionalen Kooperationsverbund gehören die RWTH Aachen, die Universität Bonn und die Universität zu Köln.

Vereinzelt auch gab es Hochschulvertreter, die einen primären Bezugspunkt ihrer Hochschule nicht in Nachbaruniversitäten oder in der nationalen Hochschullandschaft sahen, sondern auf der internationalen Ebene verorteten: *„Ich sehe nicht, dass wir uns an anderen deutschen Universitäten orientieren. Vielleicht [...] wir gucken immer so ein bisschen, was Konstanz macht“* erklärte ein Hochschulvertreter und zählte im Verlauf des Interviews eine Reihe von internationalen Kooperationen seiner Universität auf.

Jedoch stand insgesamt der regionale Bezug der Hochschulen eindeutig im Vordergrund. Neben Orientierung an den unmittelbaren Nachbarhochschulen, wurden auch einzelne Fachbereiche und Forschungsschwerpunkte anderer Hochschulen als Bezugspunkte genannt:

„[Wir] orientieren uns an den Nachbarunis, gucken was haben die für Stärken, wo haben wir Alleinstellungsmerkmale – also suchen die Abgrenzung zu andern Universitäten. [Wir] gucken uns sehr stark Aktionsstrukturen und Zielstrukturen von anderen Universitäten an, was sie für Forschungscluster, was wir für Stärken haben [...].“

Kooperationsaspekte, wie Abstimmungen zwischen den Hochschulleitungen, gemeinsame Studienangebote und Forschungsbereiche, wurden bei den meisten Aussagen zur Bedeutung anderer Hochschulen in den Vordergrund gestellt. Nur selten wurden bei der offenen Leitfadenfrage Wettbewerbs- oder Konkurrenzaspekte zwischen Hochschulen genannt. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Wettbewerbsthematik findet sich in Hypothese 4.

Drei Hochschulvertreter wiesen auf die Bedeutung von organisational institutionalisierten Zusammenschlüssen auf der Ebene der Universitätsleitungen hin:

„Dann [gibt es] die Rektorenkonferenzen [...]. Ihr Einfluss ist nicht sehr groß, aber immerhin, sie sind zu nennen. Ja, das ist – glaub ich – alles, was uns so beeinflusst.“

„[...] die Kooperation mit deutschen Universitäten findet ja auf zwei Ebenen statt: Also einmal auf der Ebene der Landesuniversitäten, [es] gibt also Landesrektorentreffen: [Dort] findet Kommunikation statt [und] Austausch, [...] auch Stellungnahmen [...]. Und die zweite Ebene: Die Hochschulrektorenkonferenz, wo dann ja alle [vertreten sind].“

„Die [Zusammenarbeit] ist ja institutionalisiert. Die Prorektoren für Lehre in NRW treffen sich regelmäßig und sind formal organisiert, also nicht dass dies jetzt eine strategische Bedeutung hätte. [Sie] spielen eine Rolle für Informationen oder Koordination in gewissen Belangen, aber fast stärker im Informationsaustausch.“

Lediglich ein einziger Interviewpartner nannte, nach dem organisationalen Feld seiner Hochschule gefragt, explizit Fachhochschulen der Region als relevante Organisationen. Insgesamt sehen die befragten Universitäten ihre inter-organisationalen Bezugspunkte in statusgleichen Hochschulen. Fachhochschulen wurden bei dieser Frage mehrheitlich nicht genannt.

4.1.4 Neue Akteure aus Akkreditierung und Beratung

Obwohl die Frage nach dem organisationalen Feld nicht bezogen auf Bachelor- und Masterstudiengänge gestellt wurde, nannten einige Hochschulvertreter auch die Akkreditierungsagenturen als wichtige Akteursgruppe. Die Akkreditierungsagenturen werden von den Hochschulen als neue Einflussfaktoren wahrgenommen, welche erst durch den Übergang zu gestuften Studiengängen und Akkreditierungsverfahren zum weiteren Umfeld der Hochschule gehören.

„Mittlerweile nimmt auch die Akkreditierung einen großen Einfluss. Nicht auf die Universität selber, aber das ist ein Feld, wo die Uni die Qualität ihrer Studiengänge beweisen muss und sich gegenüber einer Außenorganisation auf den Prüfstand stellt – eigentlich ist dies ein neuer Akteur.“

„Dann sind da zurzeit akut die Akkreditierungsagenturen. Das sind natürlich auch Organisationen, die auf uns einwirken.“

„[...] die Akkreditierungsagenturen kommen dazu und werden immer mehr.“

Organisationen aus dem Bereich 'Hochschulberatung', wie beispielsweise das CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) oder das HIS (Hochschul-Informationssystem), wurden im Zusammenhang mit der Frage zum organisationalen Feld in keinem Interview als relevante Bezugspunkte genannt.

4.1.5 Einfluss von Organisationen des Wirtschaftssystems

Gut ein Drittel der befragten Hochschulvertreter zählte auch Organisationen der Privatwirtschaft zum relevanten Umfeld ihrer Hochschule. Zum einen wurden hier Unternehmen aus der unmittelbaren Region genannt, z.B. Post, Telekom, lokale Medien, die meist mit bestimmten Fachbereichen in Kontakt stehen.

„Wir haben bestimmte Forschungscluster, die spiegeln sich auch bei einigen Schwerpunktsetzungen von Unternehmen wider. Wir orientieren uns an der Stadt [X]⁵² und haben ein [X]-Projekt, das bestimmte Entwicklungsziele für [X] und Umgebung hat.“

In anderen Interviews wurde die Bedeutung von Verbänden und Kammern angesprochen:

„Da kommen gelegentlich noch solche ‚gekammerten‘ Organisationen hinzu, wie die Architektenkammer die haben sich gemeldet, ich habe davon schon erzählt.“

„[Die] Zusammenarbeit mit Industrie- und Handelskammern [ist] sehr stark vorhanden, das sind so Orientierungsgrößen.“

Explizite Bewertungen hinsichtlich des Einflusses der Wirtschaft kamen auf dieser allgemeinen Betrachtungsebene nicht zum Vorschein. Vereinzelt wurden Aussagen,

⁵² Aus Gründen der Anonymisierung werden Ortsangaben, Städtebezeichnungen und Namen im Folgenden durch ein [X] ersetzt.

die eine zunehmende Institutionalisierung der Kooperationen zwischen Universitäten und Wirtschaftsorganisationen anführten, gemacht.

4.1.6 Weitere Organisationen im Feld

Im Zuge der offenen Frage nach dem organisationalen Feld wurden vielfach Organisationen von den Hochschulvertretern genannt, die nicht in der Hypothese enthalten sind. Mehrmals wiesen Hochschulvertreter auf die Bedeutung von Forschungseinrichtungen und Organisationen der Forschungsförderung hin:

„Die Organisationen, die Forschungsgelder vergeben, spielen eine Rolle [...]. Das sind die Deutsche Forschungsgemeinschaft und die Ministerien auf Landes- und Bundesebene [...] und die europäische Kommission bzw. das Forschungsdirektorat der europäischen Kommission [...]. Das wären jetzt ein paar Förderorganisationen. Dann gibt es noch eine Reihe von Stiftungen, die auch Fördermittel haben, z.B. die VW-Stiftung oder Thyssen-Krupp. Es gibt eine ganze Reihe von Stiftungen, wo man Projektanträge stellen kann und dafür dann Geld bekommt. Die spielen natürlich für uns eine Rolle.“

„Und wenn es um den Bereich Forschung geht, sind es natürlich die Forschungsorganisationen, die Gelder zu vergeben haben und somit in irgendeiner Form mit der Hochschule in Interaktion stehen.“

„[...] Zum anderen [sind das die] Forschungsinstitute, ja, Kernforschungszentrum Jülich, Fraunhofer-Institut, Deutsche Gesellschaft für Luft- und Raumforschung, die DLR. Ich habe bestimmt die eine oder andere vergessen.“

Neben Einrichtungen aus dem Bereich Forschung wurden vereinzelt weitere Organisationen, wie beispielsweise der DAAD, Absolventenvereinigungen und der Wissenschaftsrat als relevante Bezugspunkte der Hochschulen genannt.

4.1.7 Fazit zur ersten Teilhypothese

Insgesamt lassen sich durch die Auswertung der Frage nach dem organisationalen Feld der Hochschule folgende Aussagen treffen:

- Die meisten Hochschulen sehen ihr Verhalten deutlich durch das Landesministerium bestimmt.
- Als überaus wichtig erscheinen aus der Perspektive der Hochschulvertreter andere Universitäten. Hier scheint primär die regionale Hochschullandschaft wahrgenommen zu werden.
- Im Gegensatz zu Akkreditierungsagenturen wird Beratungseinrichtungen auf dieser allgemeinen Ebene keine besondere Relevanz zugeschrieben.
- Vielfach betont wurde von den Hochschulvertretern die Bedeutung von Forschungseinrichtungen und Organisationen der Forschungsförderung.

- Weniger als die Hälfte der Befragten sprach die Bedeutung von regionalen Organisationen aus der Wirtschaft an.
- Neben den in unserer Hypothese aufgeführten Organisationen werden vor allem Einrichtungen aus dem Bereich Forschung und Forschungsfinanzierung als relevante Bezugspunkte der Universitäten genannt.

4.2 Auswertung der zweiten Teilhypothese: Rolle dieser Organisationen bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen

Nachdem in der ersten Teilhypothese die grundlegende Struktur des organisationalen Feldes ‚Hochschule‘ vorgestellt worden ist, soll nun anhand der Interviewtranskripte untersucht werden, welche Mechanismen die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen – verstanden als isomorpher Prozess in einem organisationalen Feld – an Universitäten vorantreiben. Ziel ist es, aus Perspektive des neo-institutionalistischen Theorieansatzes, Aussagen darüber machen zu können, welche Bedeutung den im vorangegangenen Abschnitt erläuterten Teilnehmern jeweils hierbei zukommt.

4.2.1 Impulsgeber

Am Anfang der Interviews wurden die Universitätsvertreter gefragt, von wem die Impulse zur Einführung gestufter Studiengänge an ihrer Hochschule ausgingen.

Zum einen gibt es eine Gruppe von Hochschulvertretern, welche die Einführung von Bachelor und Master als einen Prozess ‚von oben‘ charakterisieren, der entweder vom Rektorat oder von politischer Seite angestoßen wurde. Mehrmals wurde dem Rektorat hierbei eine zentrale Mittlerposition zwischen politischen Vorgaben und der Ebene der Fachbereiche bzw. Fakultäten zugeschrieben:

„Der Bologna Prozess war im Prinzip der Auslöser und das Rektorat hat sich auch konsequent dazu ausgesprochen, dass die Prinzipien von der Universität verfolgt werden. Also, ich denke, dass das schon ein externer Prozess ist, der natürlich in die Uni hineingetragen worden ist, mit Interesse dann auch aufgegriffen worden ist und entsprechend umgesetzt wird.“

„[...] vom Rektorat. Und das Rektorat reagiert auf die Politik des Wissenschaftsministeriums in Nordrhein-Westfalen. Da sind die Vorgaben ja ziemlich deutlich.“

„Die Impulse für diese Studiengänge sind von mir als Rektor direkt ausgegangen, weil wir ein ganz neues Gebiet damit aufgemacht haben und an diesem neuen Gebiet probieren wollten, wie wir das machen können.“

Weiterhin sagte dieser Universitätsvertreter:

„Wir sind der Meinung, dass es politisch nicht mehr aufzuhalten ist, dass wir Bachelor und Master bekommen, also werden wir Bachelor und Master einführen. Wir sind dabei – auf allen Ebenen.“

In diesen Zitaten wird somit die politische Forcierung der Studienstrukturreform betont und gleichzeitig auf die Steuerungskompetenzen der Hochschulleitungen hingewiesen. Der Übergang zu gestuften Studiengängen erscheint aus dieser Sicht als eine von universitätsexternen Impulsen angestoßene Entwicklung, bei welcher die Universitätsleitungen die Vorgaben der Politik an die Fachbereiche und Fakultäten weitergeben.

Zum anderen gab es eine Reihe von Hochschulvertretern, welche die Frage nach dem eigentlichen Impuls zur Bachelor- und Master-Einführung eher unentschieden beantworteten. In diesen Fällen wurde von den Befragten kein eindeutiger Impulsgeber benannt. Vielmehr wurde hierbei von allgemeinen Aussagen Abstand genommen und unter anderem auf fächerspezifische Entwicklungen aufmerksam gemacht. Zwei Interviewpartner äußerten sich hierzu wie folgt:

„Das ist unterschiedlich. Und zwar unterschiedlich danach, ob es in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist, oder ob Sie die Bachelor- und Masterstudiengänge ansprechen, die in den Bereichen Informatik, Elektrotechnik oder auch Rechtswissenschaften liegen.“

„Also, damals - bei den ersten - war es eindeutig die politische Schiene, dass es ganz schnell gemacht werden muss [...]. Dann kam die Reaktion unterschiedlich schnell und das ist, glaube ich, dann die Initiative aus den einzelnen Fächern, wie schnell sie sein wollen.“

Ein Vertreter einer Universität berichtete, dass für die schon bestehenden gestuften Studiengänge die Impulse „von den Fächern“ und „von einzelnen Persönlichkeiten an den Fakultäten“ ausgingen. Bezüglich derzeitiger und noch ausstehender Studiengangsumstellungen beschreibt er jedoch eine andere Situation:

„Da gehen die Impulse [...] vom Ministerium aus. Die Universität [X] hat sich lange abwartend verhalten [...]. Es gab dann eben einen Zeitpunkt - so Ende 2003 in etwa - als die Hochschulleitung erkannt hat, dass sie sich der Entwicklung doch nicht verschließen kann und will.“

Eine ähnliche Aussage fand sich auch in einem anderen Interview: „Es gibt Bereiche, die sind selbst initiativ geworden“ antwortete ein Hochschulvertreter. Dennoch räumte er an anderer Stelle ein:

„Na ja, ohne Bologna wären wir wahrscheinlich nie auf die Idee gekommen, Bachelor- und Masterstudiengänge einzuführen, aber es gab da durchaus unterschiedliche Vorstellungen [...]“

Nur in einem Fall wurden, neben Initiativen aus den Fächern auf der einen Seite und von der Hochschulleitung auf der anderen Seite, Interessen der Wirtschaft und der Studierenden als Auslöser für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen genannt:

„Und es gibt den Bedarf von Industrie und Studierenden, also von der Nachfrageseite her, die in irgendeiner Weise auch bestimmte Studiengänge in der neuen konsekutiven Studienstruktur haben möchte.“

Selten war ebenfalls die Charakterisierung des Übergangs zu gestuften Studiengängen als ein Prozess, der von einzelnen Fachbereichen bzw. Fakultäten angestoßen wurde:

„Es ist [...] eigentlich ein ‚Bottom-Up-Prozess‘: Die Fakultäten waren sehr stark involviert, zeitgleich oder etwas später. [Dann] sind die Naturwissenschaften eingestiegen, die konnten von den Erfahrungen der Geisteswissenschaften schon profitieren und haben dann auch relativ schnell eigene Konzepte entwickelt.“

Eine homogene Zuschreibung, wer den eigentlichen Impuls zur Umstellung der Studienstruktur gab, ist in den Transkripten nicht zu finden. Allerdings beschreibt die Mehrheit der Befragten die Studienstrukturreform als einen Prozess, der vor allem von politischer Seite initiiert wurde. Dies wurde in den meisten Fällen jedoch nicht als einziger Impuls genannt.

In diesem Zusammenhang lohnt ein Blick auf die Antworten auf die Frage, welche Rolle der Staat – jenseits seiner Rolle als Ressourcengeber – bei der Einführung von Bachelor und Master spielt. Im Rahmen staatlicher Einflüsse scheinen für Hochschulen vor allem Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Landesministerium bei der Einführung von gestuften Studiengängen von Bedeutung zu sein. Mehrmals wiesen die Hochschulvertreter auf das Hochschulkonzept 2010 hin. Hierzu zwei Zitate:

„Sie haben sicher gesehen, dass das Ministerium Zielvereinbarungen mit den Hochschulen abgeschlossen hat – ganz allgemein –, dann eine Zielvereinbarung zur Studienreform und dann noch eine Zielvereinbarung zur Gleichstellung. Das Ministerium fordert Berichte ein – wie jetzt das Hochschulkonzept 2010 – in denen die Hochschule die Struktur klar legen muss, die sie in den nächsten 6 Jahren entwickelt. Also das Ministerium nimmt schon einen recht großen Einfluss.“

„Es gibt konkrete Vorgaben vom Staat – zum Beispiel das Hochschulkonzept 2010. In dem Zusammenhang muss ein Hochschulentwicklungsbericht vorliegen und im Anschluss finden Zielvereinbarungen statt. Also, von daher ist [er] eine wesentliche Orientierungsgröße.“

4.2.2 Einbezug der Wirtschaft

Im Rahmen der Auswertung zur ersten Teilhypothese konnte festgestellt werden, dass Hochschulen meist die regionale Wirtschaft und Unternehmen vor Ort als

relevante Teilnehmer ihres organisationalen Feldes wahrnehmen. Eine eindeutige Bewertung und Konkretisierung der Rolle der Wirtschaft aus Sicht der Hochschulen kam bei den Antworten zum organisationalen Feld jedoch nicht zu Ausdruck. Dies änderte sich bei den Fragen, die auf den Einfluss der Wirtschaft im Fall der Bachelor- und Masterstudiengänge abzielten. Als ein Beispiel für Beiträge der Wirtschaft zum hochschulpolitischen Diskurs um Bachelor und Master wurde hierzu von unserer Seite die Bedeutung des Kriterienkatalogs für den „Aspekt Berufsbefähigung“ der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA 2004) angesprochen. Des Weiteren wollten wir wissen, ob und in welcher Weise die Wirtschaft in der Konzeption der gestuften Studiengänge und in den Lehrbetrieb miteinbezogen wurde bzw. wird.

Dahinter stand für uns das Erkenntnisinteresse, ob Organisationen des Wirtschaftssystems einen normativen Einfluss darauf haben, wie Universitäten konsekutive Studienstrukturen einführen bzw. wie solche Einflüsse seitens der Universitäten eingeschätzt werden.

Der Kriterienkatalog der BDA hat laut mehr als der Hälfte der Interviewpartner bei der Einführung von Bachelor und Master keine Rolle gespielt oder ist ihnen nicht bekannt. Mehrmals wurde zu solchen Positionspapieren aus der Wirtschaft kritisch Stellung genommen:

„Man muss ja auch sehen, dass Arbeitgeber immer nur einen begrenzten Ausschnitt sehen und zwar das, was sie an Kompetenzen haben möchten – sehr eng begrenzte Kompetenzen – ohne dass sie sich überlegen, ob das langfristig Sinn macht Kompetenzen breiter zu definieren. Bei diesen ganzen Kriterienkatalogen ist häufig ein Nachteil, dass diejenigen, die das aufgeschrieben haben, weder in der einen noch in der anderen Welt zuhause sind, sondern irgendwie außerhalb stehen und nicht an der Basis sind.“

„Kriterienkataloge sind in der Regel selektiv [und] müssen bestimmte Aspekte unberücksichtigt lassen. Das heißt, sie fokussieren bestimmte Interessen, [und] das kann [wiederum] zu Problemen führen.“

Häufig wurde angemerkt, dass Stimmen von Wirtschaftsverbänden zwar prinzipiell wahrgenommen würden, konkret aber eher andere Veröffentlichungen für Hochschulen wichtig seien. So sagte ein Hochschulvertreter zum BDA-Katalog:

„Also ich habe ihn irgendwann mal wahrgenommen und vielleicht ein paar meiner Kollegen auch, aber ich glaube nicht, dass er eine besonders große Sichtbarkeit hat. Ich glaube, dass es wichtiger ist für viele zu gucken, was sagt die Rektorenkonferenz, was sagt die Kultusministerkonferenz [...]. Das ist vielleicht noch der alte Etatismus, zu gucken, was will der Staat haben, und nicht danach zu gucken, was vielleicht wichtigere gesellschaftliche Gruppen wollen.“

„Er wird sicherlich wahrgenommen [...]. Jeder meint, dazu etwas sagen zu müssen, auch wenn das andere schon gesagt haben – das ist der Job von so einem Verband. Aber da kommen zwei Löcher rein und dann kommt das in einen Ordner und dann ist es weg.“

Bei der Frage nach der konkreten Einbindung der Wirtschaft in den Lehrbetrieb von gestuften Studiengängen wurde von einigen Hochschulvertretern auf *„regelmäßige Befragungen bei Firmen“*, Wirtschaftskontakte über Technologietransferstellen, Kontaktbörsen für Studierende, welche Praktika vermitteln und somit den Berufseinstieg vorbereiten sollen, sowie Informationsveranstaltungen der Universität für Arbeitsgebereinigungen hingewiesen. Konkrete Lehrinhalte wurden an dieser Stelle nicht erwähnt. Vielmehr verwiesen die Interviewpartner diesbezüglich auf die Fächerebene oder einzelne Lehrstühle:

„Da muss man dann in die einzelnen Studiengänge gehen, das kann ich so nicht beantworten, das ist auch sehr unterschiedlich.“

„Inwieweit der unmittelbare Praxisbezug geboten ist, hängt ja vom Studiengang ab“

„[Praktika werden] in den Unternehmen [vermittelt], mit denen der betreffende Professor vielleicht sowieso schon ein Forschungsprojekt macht [...], aber das war es dann auch.“

Insgesamt sind die Äußerungen zu gestuften Studiengängen und der Einbindung von Studienelementen mit Praxisausrichtung eher verhalten. Außer des Verweises auf die Ebene der Fächer werden in dieser Hinsicht genuine Neuerungen im Rahmen der Bachelor- und Masterstudiengänge gegenüber den bisherigen Magister- und Diplomstudiengängen von den Befragten nicht genannt (vgl. hierzu Hypothese 3). So scheint der Grad der Praxiseinbindung vor allem fachspezifisch zu sein und nicht in direkter Verbindung mit der Studienstruktur zu stehen:

„Also [die Einbindung der Berufspraxis] ist – aus meiner Sicht – völlig unabhängig [davon], ob man Diplom macht, Bachelor oder Master. Das [hat es bei einigen] Studiengängen schon immer gegeben und [...] gibt es auch immer weiter.“

4.2.3 Bedeutung von Einrichtungen der Beratung und der Akkreditierung

Im Rahmen der Hypothese wird vermutet, dass der staatliche Impuls zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen von Organisationen aus den Bereichen Akkreditierung und 'Hochschulberatung' verstärkt wird. Demnach würden Universitäten nicht nur von administrativer Seite – d. h. durch gesetzliche Vorgaben oder Zielvereinbarungen mit den zuständigen Ministerien – dazu gebracht, konsekutive Studienstrukturen einzuführen, sondern auch durch den Einfluss eben jener nicht-staatlichen Einrichtungen. Um diese Vermutung empirisch zu prüfen, wurden die Universitätsvertreter in den Interviews zum einen nach der Rolle von externen Beratungseinrichtungen bei der Konzeption der Studienprogramme gefragt und zum anderen um eine Bewertung des Kriterienkataloges des

Akkreditierungsrates (AR 1999) – als Publikation der Dachorganisation der Akkreditierungsagenturen – gebeten.

Insgesamt finden sich in den Interviews kaum Hinweise auf Inanspruchnahme von externen Hochschulberatern durch die Hochschulleitungen. Fast alle Befragten verneinten dies und erklärten, dass die Konzepte der gestuften Studiengänge selbstständig ausgearbeitet wurden.

Lediglich ein Hochschulvertreter antwortete:

„Ja, wir haben schon länger Kontakte zu diesen Institutionen, und da ist schon viel mit eingeflossen [...]. Wir haben – außer den eigenen Berufsanalysen – [...] über diese Institutionen auch berufsbezogene Informationen bekommen.“

In einem anderen Interview äußerte man sich zum Thema ‚Beratung‘ eher zurückhaltend:

„Man hat sich natürlich viel an vorhandenen Materialien angeschaut – unter anderem sicherlich auch vom CHE oder von der Kultusministerkonferenz oder ähnliches – weil man ja auch gucken wollte, was es überhaupt für Rahmenbedingungen gibt, die wir beachten müssen, oder was es für ‚Best Practice‘-Beispiele gibt. Aber eine Beratung im engeren Sinne hat es nicht gegeben.“

Meist gab es jedoch zu dieser Leitfragenfrage Antworten wie *„Nein, wir haben es alleine gemacht“*. Mehrmals merkten die Interviewpartner dabei an, dass man auf der Ebene der Universitätsleitungen keine Aussagen darüber machen könne, inwieweit einzelne Fachbereiche oder Fakultäten externe Beratung bei der Konzeption ihrer Studienprogramme hinzuziehen. Allerdings wurde hierbei häufig betont, dass dies eher unwahrscheinlich und schwer vorstellbar sei:

„Das kann ich gar nicht so gültig beantworten, weil bei uns alles dezentral unternommen wurde.“

„Nach allem was ich weiß, hat man das bei keinem der Studiengänge gemacht. Auf keinen Fall bei irgendeinem dieser Studiengänge, die hier im Fachbereich [X] gemacht werden, aber soweit ich weiß auch nicht bei den anderen.“

„Das wüsste ich jetzt nicht. Ich weiß, dass der Herr [X], der verantwortlich ist für den Studiengang [X], ziemlich viel unterwegs ist und mittlerweile häufig eingeladen ist, zum Beispiel bei einer Veranstaltung vom Stifterverband über Bachelor und Master.“

„Ich weiß nicht, ob explizit irgendeine der Fakultäten ein Beratungsunternehmen beauftragt hat. Das würde mich ehrlicher Weise wundern.“

Diese Zitate lassen vermuten, dass zwischen den Ebenen der Hochschulleitung und der Fächer kaum kommunikativer Austausch bezüglich der Inanspruchnahme externer Hilfen bei der Studiengangskonzeption und -umstellung stattfindet. Auch zwischen einzelnen Universitäten scheint man sich im Punkt ‚Beratung‘ nicht untereinander auszutauschen. So wollte ein Universitätsvertreter folgendes wissen:

Hypothese 1

„Haben Sie denn, das würde mich interessieren [...], – vielleicht dürfen Sie es nicht sagen, ich lese es ja in ihrem Bericht – [...] von anderen Universitäten etwas gehört, dass die sich in NRW da explizit Hilfe geholt haben?“

Auffallend war, dass auf die Frage nach der Rolle von ‚professioneller Hilfe‘ und Beratungseinrichtungen seitens der Hochschulvertreter vielfach mit Verwunderung reagiert und sogleich auf Beratungsleistungen der Akkreditierungsagenturen verwiesen wurde. Hierzu einige Zitate:

„Also, wenn Sie jetzt spezialisierte Berater außerhalb der Akkreditierungsagenturen meinen [...] nicht.“

„Ich denke, es ist natürlich [folgendes] passiert: Die Akkreditierungsagenturen sind beauftragt worden und im Zuge [dessen] sind bestimmte Programme weiter entwickelt worden.“

„Jetzt in neuerer Zeit gibt es den geregelten Akkreditierungsvorgang. Da stimmt man sich [...] mit der Agentur über solche Details ab. In dieser Hinsicht ist da sicher Beratung in Anspruch genommen worden, aber für die inhaltliche Konzeption und die Grundstruktur dieser Studiengänge sicher nicht.“

„Also, was wir immer sehr gerne in Anspruch nehmen und zwar nicht nur, weil wir die irgendwann mal auf der anderen Seite des Tisches haben, sind die Beratungsangebote der Akkreditierungsagenturen. Und auch aus den Akkreditierungskommissionen kommen immer viele Ideen, nicht nur bei dem Besuch der Kommission, sondern auch im Vorfeld.“

Beratung und Hilfe bei der Konzeption von Studiengängen wird aus Sicht der Universitäten im Falle der Bachelor- und Masterstudiengänge demnach vor allem von Akkreditierungsagenturen angeboten. Dafür spricht zumindest, dass die Vorgänge ‚Beratung‘ und ‚Akkreditierung‘ in den Interviewantworten häufig in einem direkten Zusammenhang gestellt wurden. Die Universitäten scheinen diese Form der Beratung auch in Anspruch zu nehmen.

Diese Sichtweise korrespondiert teilweise mit dem Selbstverständnis der Akkreditierungsagenturen. Die Agenturen sehen sich, neben ihrer rechtlich definierten Rolle als Verleiher des Siegels des Akkreditierungsrates, als Begleiter und Berater der Hochschulen bei der Umstellung auf Bachelor und Master. Eine Beratungs- und Begleitungsfunktion der akkreditierenden Einrichtungen wurde von den Vertretern der überfachlichen Agenturen (vgl. Hypothese 5) genannt:

„Es gibt bei uns sehr viel Beratung. [Dies] ist der Versuch, die Hochschule so durch das Verfahren zu führen, dass wir frühzeitig merken, wo Probleme sind und die Hochschule die Möglichkeit hat, noch mal nachzuarbeiten und die Probleme zu umgehen.“

„[...] eher dadurch, dass wir informieren und in strukturellen Fragen beraten. [...] Ja, wir helfen den Hochschulen bei diesem Prozess Fehler zu vermeiden. Hilfestellung ist wesentlich.“

Eine der drei überfachlichen Akkreditierungsagenturen äußerte sich kritisch zu Beratungskomponenten in Akkreditierungsverfahren. Dort fehle eine „klar definierte

Grenze, inwieweit die Agenturen die Hochschulen in diesem Prozess beraten können und dann noch unabhängige Akkreditierungsentscheidungen treffen [...] können“. Dies sehe man als „Problem“ und als „eine der tatsächlich schwierigen Fragen in der Akkreditierung, die in Deutschland nicht gelöst [ist]“. Man berate die Hochschulen daher ausschließlich in Gesprächen im Vorfeld des Antrages – es gebe aber „keinen kontinuierlichen Beratungsprozess“.

Nach den Aussagen der Hochschulvertreter findet eine institutionalisierte oder fächerübergreifende Konsultation anderer, externer Einrichtungen bei der Gestaltung gestufter Studiengänge nicht statt.

Warum Beratung jenseits der Akkreditierungsagenturen für Hochschulen keine Rolle spielt, konnte im Rahmen der Befragung meist nicht angesprochen werden. Nur ein Hochschulvertreter machte hierzu ein klares Statement:

„Wir sind der Meinung, dass wir da keine externen Strukturen brauchen, denn es ist unsere wissenschaftliche Verantwortung die Studiengänge zu füllen. Wir glauben zu wissen – und der Erfolg der [...] Hochschule [X] gibt uns da eigentlich recht – dass wir das in der Vergangenheit nicht schlecht gemacht haben.“

Jedoch finden sich mit Blick auf das restliche Datenmaterial keine Hinweise darauf, dass sich diese negative Bewertung externer Einrichtungen bei der Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen für die Gruppe der Hochschulvertreter verallgemeinern lässt.

Der Katalog des Akkreditierungsrates (AR 1999) wird von den Hochschulen zwar prinzipiell wahrgenommen, spielt jedoch bei der Konzeption und Implementierung von gestuften Studiengängen eine eher geringe Rolle:

„Der wird gelesen und herangezogen, aber vermutlich nicht immer in allen Fakultäten. Wir haben ja erst wenig Erfahrung.“

„Wir haben gesagt, dass wir uns das sehr genau angucken, was der Akkreditierungsrat [sagt]. Für uns sind erst mal die gesetzlichen Vorgaben wirklich relevant: KMK-[Vorgaben] und das, was aus unserem Landesministerium kommt.“

„[...] wie gesagt, das hat alles eine Rolle gespielt – wie alle anderen Papiere auch – aber keine besonders dominante.“

„Diese pauschalen Kataloge haben [...] keine große Wirkung, [...] was wirkungsvoller ist, sind die Kriterienkataloge der Akkreditierungsagenturen.“

Somit wird der Katalog des Akkreditierungsrates seitens der Universitätsvertreter vorrangig „als eine von vielen Quellen“ verstanden. Ein direkter Einfluss auf die Gestaltung von gestuften Studiengängen wird ihm mehrheitlich nicht zugeschrieben.

4.2.4 Zur Rolle anderer Universitäten

Neben Zwang in Form von gesetzlichen Vorgaben des Staates und normativem Druck durch nicht-staatliche Akteure können – so die Vermutung – auch Imitationsprozesse im Feld ‚Hochschule‘ wirksam werden und organisationale Strukturangleichung auslösen. Die Verbreitung gestufter Studiengänge würde demnach auch durch mimetisches Verhalten der Universitäten untereinander vorangetrieben werden.

Mimetisches Verhalten bedeutet das Kopieren von Organisationen, die als erfolgreicher und legitimer als andere Feldteilnehmer wahrgenommen werden und somit eine zentrale Stellung im organisationalen Feld besitzen (Walgenbach 1999: 334f). Mimese wird in der Literatur vor allem als Angleichungsmechanismus unter Wettbewerbsbedingungen konzeptualisiert. Wettbewerbsverhältnisse im tertiären Bildungssektor unterscheiden sich jedoch grundlegend von Wettbewerbssituationen zwischen konkurrierenden Wirtschaftsunternehmen. Wie sich Wettbewerb zwischen Hochschulen strukturieren kann und inwieweit sich Hochschulen derzeit in einem solchen Wettbewerb befinden, wird im Text der AG II und bezogen auf die durchgeführten Interviews in der Bearbeitung der Hypothese 4 untersucht. Somit sollte anhand der Interviews untersucht werden, ob universitäres Verhalten im Prozess der Einführung von Bachelor und Master sich an den Strategien und Praktiken anderer Universitäten orientiert und welchen Charakter diese Orientierung hat.

Analog zur großen Relevanz anderer Hochschulen im allgemeinen organisationalen Feld „Hochschulen“ (vgl. 4.1) wird ihre Bedeutung auch im Zusammenhang mit Bachelor und Master von den Hochschulvertretern mehrheitlich angesprochen. Zum anderen finden sich in einigen Transkripten Aussagen zur Rolle anderer Universitäten bei der Konzeption und Ausgestaltung von Bachelor- und Masterprogrammen.

Das Verhältnis zu anderen Hochschulen wird vielfach als ein Beobachtungsverhältnis charakterisiert, in welchem „geguckt“ und verglichen wird, wie an anderer Stelle Studiengänge aufgebaut werden bzw. mit dem Umstellungsprozess umgegangen wird.

„Geguckt haben wir dann – aber das war in der Phase wo es ein Stück weiter ging – natürlich nach Publikationen, wie so ein Studienprogramm aufgebaut sein soll. Das hat man sich teilweise im Ausland angeguckt [...].“

„Mit anderen Hochschulen arbeiten wir nicht direkt zusammen, aber wir informieren uns, wie die es machen [...]. Bevor wir mit unserem Bachelor im [Fach] [X] anfangen, haben wir wirklich recherchiert, was in Deutschland schon auf dem Markt ist.“

Hypothese 1

„Also, man vergleicht sich doch immer. Man versucht durch Kontakte auch Informationen zu bekommen, wie weit die anderen sind. Man überlegt, welche Modelle man auf die eigene Universität übertragen kann und welche passen. Das sind so Überlegungen, die früher hier gar keine Rolle gespielt haben.“

„Wir haben immer geguckt, was die anderen machen – gerade bei den [X]-Wissenschaften – mit denen wir auch bundesweit angetreten sind.“

Einige Vertreter der Hochschulen beschrieben ein etwas anderes Bild der Beziehung zu anderen Hochschulen. Sie stellen hierbei nicht ‚Beobachtung‘ in der Vordergrund, sondern charakterisierten die Einführung gestufter Studiengänge als ein Projekt, dass von Zusammenarbeit, Gesprächen und Informationsaustausch zwischen Hochschulen geprägt ist

„Wir haben recht viele Anfragen von anderen Hochschulen, die etwas wissen wollen. [...] Es ist eine gute Möglichkeit, wenn jemand das schon gemacht hat, von dessen Erfahrungen zu profitieren.“

„Auch bezogen auf Bachelor und Master versuchen wir [...] mit anderen Universitäten zusammenzuarbeiten.“

„Es gibt immer wieder regionale Gespräche mit Hochschulen.“

Die Orientierung der Studiengangskonzeption an den Angeboten anderer Universitäten wurde von einigen Befragten mit den durch die Stufung eröffneten Transfermöglichkeiten begründet. Demnach sei es notwendig, dass *„die Hochschulen gerade die Bachelorphase untereinander abschauen [und diese] einigermaßen kompatibel“* gestalten.

Imitation kann nach DiMaggio und Powell auch eine typische organisationale Reaktion auf Unsicherheitssituationen sein: „Unwissenheit kann treibende Kraft sein, welche Nachahmung fördert, da Organisationen dazu neigen, sich andere zum Vorbild zu nehmen, wenn ihre eigenen Organisationstechnologien nicht ausgereift sind, wenn ihre Ziele nicht eindeutig sind oder ihre Umwelt symbolische Unsicherheit produziert“ (DiMaggio/Powell 2000: 155). Auch in den Hochschulinterviews wurde an einigen Stellen auf Unsicherheitsaspekte verwiesen:

„Es ist bestimmt auch die Befürchtung, dass man im hinteren Feld stecken bleibt, wenn man sich jetzt diesem Prozess verschließt. [...] Das will man vermeiden. Ich denke, das ist auch ein ganz starkes Motiv für die Akteure.“

„In Zukunft werden wir auch auf Wechsler nach dem Bachelor angewiesen sein und somit wäre es von uns äußerst unklug, in einem Umfeld, was sich umstellt, beim Alten zu verharren.“

„Die Hochschulleitung hat auch ausdrücklich ihr Verhalten so gekennzeichnet. Sie wollten abwarten, was aus diesem Experiment wird, weil die Universität [X] sich als eine traditionelle Universität versteht, die ihre Stärken in ihrer alten Struktur und in der hergebrachten Organisation sieht.“

Die Orientierung untereinander wird in besonderem Maße durch staatliche Vorgaben vorangetrieben. Einige Hochschulvertreter wiesen, als nach der Orientierung an anderen Hochschulen gefragt wurde, explizit auf die Bedeutung des ‚Hochschulkonzeptes 2010‘ hin. Solche Vereinbarungen mit dem Ministerium bewirkten verstärkt den Vergleich untereinander: *„Das ist nachvollziehbar und die Hochschulen sind da schon in der Konkurrenz und müssen sich positionieren“*. In anderen Interviews wurde dies wie folgt formuliert:

„[...] also gerade bei diesem ‚Hochschulkonzept 2010‘ des Landes NRW, wo wir Strukturentwicklungsberichte vorlegen mussten, orientiert man sich natürlich an anderen Universitäten.“

„Wir positionieren uns nicht nach eigenem ‚Gutdünken‘, sondern auch mit Blick auf die Konkurrenz. [...] Es gibt diese Planung NRW 2010, die das ganz klar zum Anspruch verfasst [...], [dass] man nicht alles an allen Standorten haben will, sondern an den Standorten, wo es gut funktioniert.“

Staatliche Initiativen fördern die gegenseitige Beobachtung der Universitäten, vor allem wenn es um Konzepte der Lehrerausbildung geht. Auch wurde von den Hochschulvertretern auf die Bedeutung von Wettbewerben und Ausschreibungen hingewiesen:

„Also diese Wettbewerbe – diese von oben ausgeschriebenen, vom Ministerium oder von Instanzen gestifteten – die spielen eine ganz große Rolle.“

Die Relevanz von Rankings als Indikator für einen Beobachtungsdruck zwischen Hochschulen wurde als Nachfrage des Leitfadepunktes ‚organisationales Feld‘ angesprochen. Somit wurde sie nicht mit direktem Bezug zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen gestellt. Sehr häufig brachten die Hochschulvertreter zunächst methodische Bedenken bezüglich der Entstehung von Rankings an. Insgesamt werden Rankingergebnisse eher als Mittel der *„Außendarstellung“* oder als *„Marketinginstrument“* und nicht als Indikatoren für die Notwendigkeit von Reformen oder Änderungen der Studienprogramme oder -situation an einer Hochschule gesehen. Zwar wurde mehrmals angemerkt, dass eine schlechte Aufstellung im Ranking verärgert, jedoch kein Anlass sei darauf konkret zu reagieren.

Mimese als eindeutiges Imitationsverhalten konnte bei der Auswertung der Interviews nicht festgestellt werden. Lediglich wurde in wenigen Fällen auf einzelne Fachbereiche und Fakultäten anderer Universitäten hingewiesen, die besonders beobachtet werden.

„Es gibt eine Reihe von [...] Fakultäten, die ziemlich gut aufgestellt sind, d.h. die Konkurrenz verbreitert sich da gerade. Zum Beispiel ist [X] eine sehr gute wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, die kann man dann schon als Konkurrenz empfinden.“

Konkrete Vorbilder oder als besonders nachahmenswert empfundene Konkurrenten wurden von den Hochschulvertretern in keinem Fall benannt.

4.2.5 Fazit zur zweiten Teilhypothese

Abschließend kann nach der inhaltsanalytischen Auswertung zur zweiten Teilhypothese folgendes Fazit gezogen werden:

- Der Staat macht aus Sicht der Hochschulvertreter hinsichtlich des Übergangs zu gestuften Studiengängen die zentralsten und wirksamsten Vorgaben.
- Externe Beratungsorganisationen scheinen für Hochschulen beim Aufbau von Bachelor- und Masterprogrammen keine Rolle zu spielen. Akkreditierungsagenturen hingegen wird häufig eine Beratungsfunktion zugeschrieben.
- Wirtschaftsorganisationen werden von den Hochschulvertretern als grundsätzlich relevant charakterisiert. Im Zusammenhang mit Bachelor und Master spielen sie jedoch nur eine geringe Rolle.
- Eine Orientierung der Universitäten untereinander findet vorrangig durch gegenseitige Beobachtung und Informationsaustausch statt. Auch Bedenken, im Vergleich mit anderen im Einführungsprozess zurückzuliegen, treiben die Studienreform voran.

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In der Auswertung zur Hypothese „Das organisationale Feld ‚Hochschule‘“ wurden Organisations-Umwelt-Beziehungen von Universitäten untersucht. Mithilfe des Isomorphiekonzeptes organisationaler Felder von DiMaggio und Powell konnte dadurch die Wahrnehmung und das Verhalten aus Sicht der Universitätsvertreter gegenüber der weiteren Struktur von Hochschulen bei der Einführung von Bachelor und Masterstudiengängen herausgearbeitet werden.

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird seitens der Hochschulen eher als ein Prozess kategorisiert, der von außen an die Universität herangetragen wurde. Dieses „außen“ ist in erster Linie durch den Staat bestimmt. In den Interviews wurde deutlich, dass Hochschulen ihr Verhalten vorrangig an staatlichen Vorgaben, also an Gesetzen, aber auch Empfehlungen und Vorgaben des Ministeriums, ausrichten. Somit treten im Fall des Übergangs zu gestuften Studiengängen andere Teilnehmer des organisationalen Feldes Hochschule, wie die Wirtschaft, Akkreditierungsagenturen, Organisationen der ‚Hochschulberatung‘ und -politik, gegenüber administrativer Autorität in den Hintergrund.

Strukturähnlichkeiten im organisationalen Feld ‚Hochschule‘ werden auch in Zeiten, in welchen im hochschulpolitischen Diskurs De-Regulierung und mehr Wettbewerblichkeit des tertiären Bildungssektors proklamiert wird, hochgradig durch staatliche Vorgaben vorangetrieben. Die hohe Relevanz von staatlichem Druck und die daraus resultierende Steuerungskompetenz der administrativen Seite werden von den Universitätsvertretern häufig an die Rolle des Staates als Ressourcengeber geknüpft.

Neben staatlichen Vorgaben sind für die befragten Universitäten allerdings auch andere Hochschulen von besonderer Relevanz. Wie auch schon von DiMaggio und Powell angemerkt, sind die Mechanismen Zwang, Druck, Mimese nur als analytische Kategorien zu verstehen, die empirisch meist miteinander verschmelzen. Auch die Interviewtranskripte lassen eine trennscharfe Zuordnung dieser Mechanismen auf die Bachelor- und Mastereinführung nicht zu. So wird Mimese zwischen Universitäten in einem hohen Maße von politischen Vorgaben und staatlichen Strategien vorangetrieben. Diese sind in unserem Fall besonders in Form von Wettbewerben und Ausschreibungen präsent: Durch diese Initiativen werden Universitäten zunehmend unter einen wechselseitigen Beobachtungsdruck gestellt, welcher mimetische Prozesse befördert.

Bezüglich des normativen Drucks durch externe und nicht-staatliche Organisationen aus den Bereichen Akkreditierung, ‚Hochschulberatung‘ und Wirtschaft im Feld können keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden. Externe Beratungseinrichtungen scheinen im organisationalen Feld und bei der Einführung von Bachelor und Master für Universitäten keine Rolle zu spielen – zumindest nicht, wenn dies auf Ebene der Universitätsleitungen nachgefragt wird. Beratungsorganisationen wurden in den Interviews nicht ausdrücklich erwähnt. Auch wurden keine Beispiele genannt, in welchen Beratung durch externe Beratungseinrichtungen deutlich wurde. Anders im Falle der Akkreditierungsagenturen: Diese Einrichtungen der Qualitätssicherung wurden in den Hochschulinterviews mehrmals als ‚neue‘ Organisationen im Feld eingeführt. Bei der Umstellung auf Bachelor und Master kommt ihnen eine Rolle zu, welche sich nicht nur auf die Zulassung von gestuften Studiengängen beschränkt. So werden Akkreditierungsagenturen seitens der Hochschulen vielfach als Berater und Prozessbegleiter wahrgenommen. Es lässt sich vermuten, dass von dieser Organisationengruppe deutliche Impulse bei der Einführung der gestuften Studiengänge ausgehen und sie somit Quelle normativen Drucks sind, der als ein Isomorphismus die Umstellung auf Bachelor und Master vorantreibt. Ein Vertreter einer Agentur beschrieb die Zusammenarbeit mit Hochschulen als eine Überzeugungsleistung:

Hypothese 1

„Das ist über weite Strecken ‚Missionsarbeit‘. Natürlich muss man versuchen, die Hochschulen davon zu überzeugen.“

Die Privatwirtschaft wird von den Hochschulen als legitimer Akteur wahrgenommen, der durchaus positiv bewertet wird. Dennoch scheinen Einflüsse aus dem Bereich des Wirtschaftssystems bei der Einführung gestufter Studiengänge eine eher geringe Rolle zu spielen.

Die hier gewählte Perspektive des organisationalen Feldes betont die Organisationsebene der Universität und macht Umweltbeziehungen zu anderen Organisationen sichtbar. Dennoch verwiesen die Interviewpartner bei vielen Fragen, beispielsweise bezüglich Wirtschaftskooperationen und eventueller möglicher Beratung, auf untergeordnete Ebenen der Universität, wie Fachbereiche und Fakultäten.

Hier wäre für zukünftige Forschung die Frage relevant, inwieweit sich dieses Konzept auf einzelne Fächer übertragen lässt. Dabei könnten auch genauere Analysen möglicher Isomorphieprozesse bei der konkreten Ausgestaltung einzelner Studienprogramme unternommen werden.

Literatur

- Akkreditierungsrat (1999): *Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister, Mindeststandards und Kriterien*: http://www.akkreditierungsrat.de/b_kriterien.doc (letzter Zugriff 20.02.2005).
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2004): *Aufbau eines Kriterienkatalogs für den Aspekt der 'Berufsbefähigung' im Akkreditierungsverfahren von Studiengängen*, Berlin: <http://www.fibaa.de/ger/download/Kriterienkatalog%20f%FCr%20die%20Berufsbef%20E4higung.pdf> (letzter Zugriff 20.02.2005).
- DiMaggio, Paul J. und Walter W. Powell (2000): „Das ‚stahlharte Gehäuse‘ neu betrachtet: Insomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern“, in: Müller, Hans-Peter und Steffen Sigmund (Hrsg.), *Zeitgenössische Soziologie*, Opladen: Leske & Budrich, 147-173, (Original 1983).
- Hasse, Raimund und Georg Krücken (1999): *Neo-Institutionalismus*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Klemperer, Anne / Marijk von der Wende / Johanna Witte (2002): Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen. CHE / CHEPS http://www.che.de/downloads/BMStudie_deutsch.pdf (letzter Zugriff 21.02.2005)
- Krücken, Georg (2004): „Hochschulen im Wettbewerb - eine organisationstheoretische Perspektive“, in: Wolfgang Böttcher und Ewald Terhardt (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004: 286-301.
- Luhmann, Niklas (1987): *Rechtssoziologie*, 1. Bd., 3. Aufl., Opladen : Westdt. Verlag.
- Scott, William Richard (1995): *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks: Sage.
- Walgenbach, Peter (1999): „Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie“, in: Kieser, Alfred (Hrsg.), *Organisationstheorien*, Stuttgart: Kohlhammer, 319-353.

III.2 Hypothese 2: Die Einschätzung von Bachelor- und Masterstudiengängen im organisationalen Feld

(Steffen Ludwig)

Inhalt

1	Einleitung.....	156
2	Erste Teilhypothese: Generelle Bewertung der Bachelor- und Masterstudiengänge sowie des Wettbewerbs	157
2.1	Auswertung der ersten Teilhypothese	159
2.1.1	Die Bewertung von Bachelor und Master.....	159
2.1.2	Chancen und Potentiale des Studiensystems.....	163
2.1.3	Die Bewertung von Wettbewerb.....	169
3	Zweite Teilhypothese: Bachelor und Master als 'Reformmotor' und die Anpassung der Hochschulen an Umwelterwartungen	172
3.1	Auswertung der zweiten Teilhypothese	175
3.1.1	Bachelor und Master als 'Reformmotor'	175
3.1.2	Anpassung der Hochschulen an Umwelterwartungen	178
4	Zusammenfassung	181
	Literatur.....	183

Hypothese 2:

Die Einschätzung von Bachelor- und Masterstudiengängen im organisationalen Feld

Sowohl Wettbewerb als auch Bachelor- und Masterstrukturen werden als grundsätzlich positiv eingeschätzt. Die den universitären Reformdiskurs zu beiden Themenkomplexen bis in die 1990er Jahre hinein begleitende Kritik wird von Universitätsleitungen, staatlichen Einrichtungen sowie Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen nicht geäußert. Wettbewerb und konsekutive Studiengänge werden als alternativlos wahrgenommen; sie sind somit auf der kognitiven Ebene breit institutionalisiert.

Vor allem in der relevanten Umwelt von Universitäten, die durch staatliche und nicht-staatliche Akteure gebildet wird, gelten konsekutive Studiengänge als zentrales Symbol für Reformfreudigkeit und Innovativität. Um als legitime Akteure in ihrer Umwelt Anerkennung zu finden, passen Universitäten sich an diese Umwelterwartung (genauer: Erwartungserwartung) an.

1 Einleitung

Bei der Auswertung dieser zweiten Hypothese unserer Lehrforschung sollen die Einschätzungen und Bewertungen unserer Interviewpartner in Bezug auf Bachelor- und Masterstudiengänge sowie auf Wettbewerb detailliert untersucht werden. Werden diese Thematiken positiv oder negativ eingeschätzt? In welchen Punkten lassen sich Differenzen ausmachen und wo stimmen die Meinungen weitgehend überein? Es soll versucht werden, die Beurteilungen der Interviewten zu verdichten und zu einem Bild zu formen. Die Auswertung wird in drei Schritten erfolgen. Zuerst wird erläutert, von welchen Annahmen wir bei der Formulierung der Hypothese ausgehen und welchen theoretischen Rahmen wir dabei verwenden. Anschließend daran soll knapp präsentiert werden, wie die Operationalisierung der Hypothesenauswertung erfolgen wird. In einem zweiten Schritt wird das Interviewmaterial im Hinblick auf die Gültigkeit der aufgestellten Hypothese ausgewertet. Im dritten und letzten Schritt sollen die Resultate der Inhaltsanalyse zusammengefasst werden.

Die Hypothese wurde zum Zwecke der Übersichtlichkeit in zwei Teilhypothesen aufgeteilt.

Die erste Teilhypothese befasst sich mit der allgemeinen Sichtweise der Akteure auf die Bachelor- und Masterstudiengänge und den Wettbewerb. Hier ist auch die Fragestellung bedeutsam, welche Vor- und welche Nachteile durch die Etablierung

von Bachelor- und Masterstudiengängen und in der Ablösung der alten Diplom- und Magisterstudiengängen in der deutschen Hochschullandschaft gesehen werden.

In der zweiten Teilhypothese geht es darum, ob Bachelor und Master die Funktion eines 'Reformmotors' des deutschen Hochschulsystems übernehmen können. Die Frage stellt sich, inwiefern es dabei Differenzen in den Auffassungen und Meinungen zwischen den beiden Polen Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen und den politischen Organisationen in Gegenüberstellung zu den Hochschulen gibt. Weiterhin wollten wir erfahren, ob die Universitäten sich mit der Übernahme und der Anpassung an Umwelterwartungen als legitime Akteure in der Gesellschaft bestätigen wollen.

2 Erste Teilhypothese: Generelle Bewertung der Bachelor- und Masterstudiengänge sowie des Wettbewerbs

Bei der Formulierung der ersten Teilhypothese gehen wir davon aus, dass sowohl in den Universitäten als auch in ihrem organisationalen Umfeld, welches sich aus staatlichen Organisationen und Ministerien und nicht-staatlichen Organisationen wie den Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen zusammensetzt, sowohl der universitäre Wettbewerb als auch die bereits eingeführten oder in Planung befindlichen konsekutiven Studiengänge generell als positiv bewertet werden. Die insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren vorherrschende Meinung, dass Kurzzeitstudiengänge – die wir mit der Einführung des Bachelor im deutschen Hochschulsystem jetzt vorliegen haben – eine 'Entwissenschaftlichung' des Studiums bedeuten würden, und das solcherlei angelegte Studienstrukturen lediglich zu einem 'Billigstudium' beziehungsweise zu einem 'Discountstudium' führen würden, werden heutzutage nicht mehr geteilt. (vgl. AG III) Wir vermuten, dass Wettbewerb und die Einführung von zweistufigen Studiengängen als alternativlos gelten. Die lange Zeit von den relevanten Akteuren im Hochschulbereich geäußerten Kritikpunkte, als auch der Versuch von einzelnen Personen und Personengruppen, fest eingefahrene und etablierte Strukturen zu verteidigen, werden, so die Vermutung, als „konservativ und innovationsfeindlich delegitimiert“ (Krücken 2004: 9). Die Initialzündung für den neu angestoßenen Reformprozess lässt sich für den europäischen Hochschulbereich auf den Bologna-Prozess zurückverfolgen. Der in der Bologna-Erklärung verabschiedeten Zielsetzung des Vorhabens einer Internationalisierung bzw. Europäisierung von Studienabschlüssen, im Sinne von Gleichwertigkeit und Anerkennung, kommt dabei eine besondere Stellung zu. „Der Prozess der Einführung [...] ist in Deutschland mit den Bemühungen verbunden, die

Internationalisierung der deutschen Hochschulen voranzutreiben und deren Wettbewerbsposition im internationalen Vergleich zu verbessern. Die Einführung neuer, international bekannter und kompatibler Abschlüsse ist dabei ein wesentliches Element“ (CHE/CHEPS 2002: 3).

Wettbewerb und Bachelor- und Masterstrukturen sind auf kognitiver Ebene breit institutionalisiert, d.h. bei den Hochschulen als auch in ihrer Umwelt besteht gewissermaßen ein Konsens darüber, was als effizient, rational und modern aufgefasst wird, und welche Handlungs- und Verhaltensweisen als allgemein gültig und als die richtigen angesehen werden. Es kommt zu einer Institutionalisierung von bestimmten anerkannten Mustern, sei es nun auf der Ebene von Vorstellungen und Verhalten oder auf der Ebene von Handlungen. Institutionalisierung wird dabei als ein kognitiver Prozess aufgefasst. Peter L. Berger und Thomas Luckmann unterstreichen in ihrem Buch „Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit“ (1967) die Bedeutung von allgemein gültigen und verbreiteten Handlungs- und Verhaltensmustern. Diese werden als 'taken for granted', als unhinterfragt von der Umwelt übernommen. „[...] Berger and Luckmann emphasize the centrality of 'common sense knowledge' and the bracketing of doubt. 'The validity of my knowledge of every day life,' they contend, 'is taken for granted by myself and by others until further notice'" (DiMaggio/Powell 1991: 21). Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in das deutsche Hochschulsystem und die Ablösung der alten Diplom- und Magisterabschlüsse wird von den Hochschulen selbst, als auch von ihrer Umwelt als ein Schritt in die 'richtige Richtung' für das deutsche Hochschulsystem gewertet.

Im Zuge der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland bekommt auch der Aspekt des Wettbewerbs der Hochschulen untereinander, um Studierende, in der Lehre, um Forschungsmittel etc. eine neue Dimension. Es ist hierbei zu vermuten, dass zwischen zunehmendem Wettbewerb und der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge ein Zusammenhang besteht und dieser Aspekt auch von den Interviewpartnern so interpretiert wird. So könnte beispielsweise die erhöhte Transparenz des neuen Studiengangmodells, die Modularisierung, Definition von Lehrinhalten usw., eine Basis für den Wettbewerb der Hochschulen untereinander sein.

Um unsere Forschungshypothese auf ihren empirischen Gehalt zu überprüfen, haben wir die Antworten zu folgenden Fragen aus dem Interviewleitfaden ausgewertet.

Um einen allgemeinen Eindruck zur Thematik der Bachelor- und Masterstudiengänge zu bekommen und eine überblickende tendenzielle Bewertungsrichtung auszumachen, stellten wir folgende Frage:

Hypothese 2

- „Wie beurteilen Sie im Allgemeinen die Bachelor- und Masterstudiengänge? Worin sehen Sie die Vor- und die Nachteile? Was können Bachelor- und Masterstudiengänge Ihrer Meinung nach im deutschen Hochschulsystem leisten oder verbessern?“

Ergänzend hierzu:

- „In der Diskussion um die Kurzzeitstudiengänge in den 1970er und 1980er Jahren wurde immer wieder Kritik laut, diese Studiengänge würden zu einem ‚Discountstudium‘ etc. führen. Wie bewerten Sie diese Einstellung?“

Um eine Positionierung unserer Gesprächspartner im Bereich Wettbewerb zu erhalten und um den Zusammenhang zu Bachelor und Master zu erhalten, erfragten wir die folgende Einschätzung:

- „Haben Sie den Eindruck, dass sich der Wettbewerbsdruck für die Hochschulen in den vergangenen Jahren erhöht hat? Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen dem Wettbewerbsdruck und der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?“

Weiterhin wollten wir erfahren, wie der derzeit vielfach zu beobachtende Umstand, dass sowohl einstufige als auch zweistufige Studiengänge an den Universitäten angeboten werden, von den Befragten gewertet wird:

- „Wie bewerten Sie die Tatsache, dass die beiden Systeme (Diplom/Magister vs. Bachelor/ Master) an vielen Hochschulen parallel vertreten sind?“

2.1 Auswertung der ersten Teilhypothese

2.1.1 Die Bewertung von Bachelor und Master

Die Mehrheit der von uns interviewten Personen steht der neuen Studienstruktur in Form von Bachelor- und Masterstudiengängen, obwohl an einzelnen Stellen Risiken und Befürchtungen bei der Umsetzung gesehen werden, durchaus aufgeschlossen gegenüber – Interviewbelege dazu werden später folgen, es wird zunächst ein allgemeiner Überblick dargeboten werden. Eine Umstellung des bisherigen einstufigen Studiensystems in ein konsekutives Bachelor- und Masterstudienmodell habe weit gestreute Chancen und Potentiale. Diese Wertung wird übereinstimmend von Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen und den staatlichen Organisationen geteilt. Bei den Vertretern der Hochschulen muss man differenzieren. Der Großteil der Befragten äußert sich ebenfalls als zustimmend, einige wenige verhalten sich gegenüber der Einführung von Bachelor und Master (bisher noch) eher distanziert. Da aber die Umstellung der Studiengänge in Nordrhein-Westfalen bis zum Wintersemester 2007/2008 gesetzlich vorgeschrieben ist, ist es, nach Meinung der Vertreter der Hochschulen, erforderlich, dass man sich dem

Reformprozess nicht weiter verweigert und die Umsetzung vorantreibt. (vgl. Abschnitt 3.1.2).

Auf unsere Frage hin, wie Bachelor und Master allgemein bewertet werden, und ob die Vor- oder die Nachteile überwiegen, war der grundlegende Tenor tendenziell optimistisch, nur vereinzelt wurde – wie bereits erläutert – Ablehnung und Ungewissheit gegenüber dem neuen Studienmodell laut. Die Vorteile stehen dabei für die Mehrheit der Befragten eindeutig im Vordergrund, von immanenten Nachteilen des Bachelor- und Mastermodells war nur in wenigen Interviews die Rede. Zunächst werden einige allgemein wertende Aussagen präsentiert, im Anschluss daran wird konkret auf die einzelnen Punkte eingegangen.

Die Argumentationen reichen von: *„Ich glaube, dass die Vorteile greifbar sind und die Chancen, die man hat, überwiegen“* bis hin zu: *„Also, Nachteile sehe ich nicht“*. Ein Vertreter einer Hochschule äußerte seine eindeutige Unterstützung des Reformprozesses: *„Als Studienstrukturkonzept stehe ich voll dahinter“*. Folgender Standpunkt eines Vertreters einer Beratungsorganisation unterstellt dem neuen Studiengangssystem weitreichende Innovativität: *„Die Reform, finde ich, bietet sehr viel Gutes, sehr viel Neues, sehr viel Weiterführendes“*. Bachelor und Master stellen, nach Ansicht der Mehrheit unserer Interviewpartner, gegenüber den alten Diplom- und Magisterstudiengängen eine grundsätzliche Verbesserung und Qualitätssteigerung des deutschen Studiensystems dar. Ein Vertreter einer staatlichen Institution ist dabei folgender Auffassung:

„Wir induzieren mit der Einführung gestufter Studiengänge unter Umständen eine wirklich tief greifende Studienreform – inhaltlich und strukturell. Ob die Reform wirklich gelingt, ist noch unsicher. Aber angelegt ist das. Der Bologna-Prozess ist tief greifend, d.h. wir würden, wenn realisiert wird, was angelegt ist, unser Hochschulsystem in fünf Jahren nicht mehr wieder erkennen. Ob es gelingt, dieses Veränderungspotential umzusetzen, das ist allerdings derzeit noch unentschieden.“

Einige Elemente und Zielvorstellungen, welche nun versucht werden mit dem Bachelor- und Mastersystem zu erreichen, so wird von einzelnen Vertretern argumentiert, hätten schon zu Zeiten der alten Diplom-, Magister- und Lehramtsstudiengängen eine Realisierung erfahren können und haben es teilweise auch. So wurde beispielsweise eine Einbeziehung der Wirtschaft in die Ausbildung durch Praktika, Gastvorträge etc. genannt. Dies habe es schon an einigen Universitäten, in einzelnen Fakultäten und Fachbereichen auch vorher schon gegeben. *„Also, das ist aus meiner Sicht, zumindest was die Studienstruktur angeht, völlig unabhängig davon, ob man Diplom macht oder Bachelor und Master. Das hat es in den Studiengängen schon immer gegeben und gibt es auch immer weiter.“* Auch andere Elemente, wie beispielsweise Modularisierung oder Arbeitsmarkt-Orientierung der neuen Studiengänge wurden angesprochen: *„Das hätte man aber*

beim Diplom und Magister genauso machen können, dazu brauche ich nicht Bachelor und Master [...].“

Übereinstimmend wurde uns gegenüber erwähnt, dass die Internationalisierung von Studienabschlüssen und die Schaffung eines europäischen Hochschulraums nicht unter der Beibehaltung des Diploms und des Magisters hätten verwirklicht werden können. Diese Zielvorstellung erfordere das international kompatible Studiengangssystem Bachelor und Master. Gleichermaßen sehen sich, dies wurde uns zumindest von den Vertretern politischer Organisationen und von Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen häufig genannt, die Hochschulen jetzt einem internationalen Wettbewerb konfrontiert und sie stehen damit in Konkurrenz mit ausländischen Hochschulen. Eine bedeutende Änderung gebe es dahingehend, dass man nun gesetzlich gezwungen sei, das Studiensystem grundlegend umzustellen, und dies in gewisser Weise den Reformstau aufgebrochen habe.

„Kritiker sagen, bestimmte Neuerungen – Leistungspunktesysteme, Diploma Supplement, Modularisierung – hätten auch bei den Abschlüssen Diplom und Magister eingeführt werden können. Faktisch hat das aber nicht stattgefunden. Jetzt wird auf Bachelor und Master umgestellt und die Chance sinnvolle Neuerungen, die zugegebenermaßen auch in den anderen Studiengängen möglich gewesen wären, umzusetzen, wird greifbar.“

Bei der Durchsicht der Transkripte ist die Tendenz offenbar geworden, dass die elementaren Zielvorgaben der Bologna-Erklärung für die Akteure im Zentrum dessen stehen, worauf man sich immer wieder beruft und was man versucht umzusetzen. Ein Faktor, welcher durch die Beibehaltung der Diplom- und Magisterstudiengänge nicht hätte verwirklicht werden können, ist, wie bereits schon erwähnt, die Errichtung eines europäischen Hochschulraums. Aus der Perspektive unserer Interviewpartner ermöglicht die in Deutschland favorisierte Bachelor- und Masterstruktur eine weitgehende Eingliederung des deutschen Hochschulsystems in internationale Strukturen. Grund hierfür ist die verbesserte Transparenz und die Anerkennung deutscher Studienabschlüsse im internationalen und europäischen Kontext und die parallel dazu steigende Attraktivität des deutschen Hochschulstandorts für ausländische Studierende. Das deutsche System war bisher mit dem Diplomabschluss weltweit einzigartig und damit von den Hochschulsystemen anderer Länder weitgehend abgekoppelt. Eine einheitliche Studiensituation erfordere eine Vereinheitlichung der Studiengänge innerhalb von Europa. Eine rein deutsche Reformbemühung hätte nur bedingt einen derartig tief greifenden Sinneswandel, solche Überlegungen und Konsequenzen bewirken können. Aber durch Schlüsselwörter wie Internationalisierung, Globalisierung, Wettbewerb oder der Schaffung eines einheitlichen europäischen Bildungsraums würden diese ganzen Pläne und Bemühungen eine größere Dimension bekommen und mehr Wertigkeit erhalten. Einer unserer Interviewpartner an einer Hochschule drückte sich in Bezug

auf Bologna und dem danach durch diese Erklärung initiierten Prozess folgendermaßen aus: *„Wenn man reformieren will, braucht man immer einen Anlass“.*

„Dass man natürlich eine Umstrukturierung der deutschen Studiengänge hätte vornehmen können, ist keine Frage, bloß Bologna hat halt bestimmte Zielsetzungen gehabt.“

Nach Überzeugung der großen Mehrheit unserer Interviewpartner über alle Akteursgruppen hinweg gibt es keine wirklichen Alternativen zum Bachelor- und Mastermodell. Vertreter der Hochschulen äußerten dennoch vereinzelt Kritik und Bedenken an der Umstellung der Studiengänge und an deren Umsetzung (vgl. hierzu die Hypothesen 1 und 6). Diese Alternativlosigkeit der Bachelor- und Masterstruktur an deutschen Hochschulen wird in dem folgenden Interviewzitat betont:

„Ich glaube, die Alternativen, die es gäbe, [...] wären nicht wirkliche Alternativen. [...] Man hätte die Curriculumreform weglassen können, aber die Curriculumreform ist die Grundlage des Ganzen. Eine reine Umstellung der Struktur wäre nur eine sinnentleerte Formel. Insofern muss man den Prozess belasten.“

Den Universitäten und den einzelnen Fachbereichen bieten sich mit einer Umstellung neue Möglichkeiten und Chancen, sich vom Ballast der alten Studiengänge mit ihren straffen formellen und inhaltlichen Komponenten zu befreien. Die alten Studiengänge seien zu unflexibel gewesen, man habe sich zu sehr in ihnen eingelebt – tiefgreifende strukturelle und inhaltliche Wandlungsprozesse hätten mit dem alten Studiensystem nicht in Bewegung gesetzt werden können:

„Ein Diplomstudiengang, der 10, 20 Jahre oder an manchen Stellen sogar 50 Jahre betrieben worden ist, der hat ganz sicher Verkrustungselemente und Verstaubungselemente. Also ist die Umstellung da eine gute Gelegenheit zu entrümpeln und zu modernisieren.“

Mittels der bewährten Diplom-, Magister- und Lehramtsstudiengänge wären die Eckpunkte des Bologna-Prozesses und eine Initiierung des Wettbewerbs, in dem Sinne, dass er nicht nur im nationalen Rahmen aufgebaut und aufrecht erhalten werden soll, überhaupt nicht oder nur in erschwertem Maße umsetzbar gewesen. Eine vollkommen neue Struktur ermögliche, vieles umzustellen, umzustrukturieren und zu erneuern, an was man sich bisher nicht herangetraut habe.

Ein Hochschulvertreter, der dem neuen Studiengangmodell insgesamt eher kritisch gegenübersteht, erkennt die Notwendigkeit an, in neue Strukturen auch neue Ideen und Ansätze einzubringen:

„[...] Die Chancen, starre Strukturen innerhalb eines doch gut laufenden Diplomstudienganges zu ändern, [sind] relativ gering. Man sagt halt: 'Da kommt doch was Gutes raus, warum sollten wir etwas ändern? Da machen wir hier ein bisschen und da ein bisschen.' Jetzt muss man sich vieles einfach überlegen, weil die Struktur ganz anders aussieht.“

De facto ist es im Laufe der letzten Jahrzehnte nur bedingt zu solchen Reformen gekommen, wie sie jetzt mit den Bachelor- und Masterstudiengängen möglich erscheinen. Inhaltliche und strukturelle Reformansätze wurden bzw. konnten in der Vergangenheit nicht mit aller Konsequenz umgesetzt werden, oder wurden immer wieder aufgeschoben bzw. waren in dem Maße auch nie angedacht. Durch das Schlagwort 'Internationalisierung' ist der Reformprozess als eine 'Lawine losgetreten worden', wo vorher an manchen Stellen überhaupt kein Wille zur Veränderung vorhanden war, oder wo das Ganze eventuell zu zaghaft angegangen worden wäre. Interessant ist die Formulierung eines Vertreters einer Akkreditierungsagentur. Für ihn ist die Internationalisierung lediglich „*ein Deckmantel, um endlich mal nach 50 erfolglosen Jahren eine echte Studienreform zu betreiben*“.

„[...] Es macht natürlich Sinn, wenn man schon eine radikale Studienreform macht, das auf einem Level zu machen, das nach außen kompatibel ist. Also, man hätte in einem ersten Schritt sicher die bisherigen bestehenden Diplom- und Magisterstudiengänge reformieren können, ohne sie umzubenennen, ohne zwei Stufen einzuführen. Es hat aber 50 Jahre lang, beziehungsweise zumindest seit Einführung der Magisterstudiengänge, nicht geklappt. Es hat nie funktioniert, weil da einfach die Behäbigkeit und der Nichtwille zur Veränderung zu groß waren. Und über den Schlüssel 'Internationalisierung' hat man das Schloss aufgekriegt.“

2.1.2 Chancen und Potentiale des Studiensystems

In dem folgenden Abschnitt sollen nun die Potentiale und die Chancen des Bachelor- und Masterstudienystems, welche laut unseren Interviewpartnern bestehen würden, im Einzelnen näher beschrieben werden.

Eine Herausforderung, der man nun durch Bachelor und Master deutlich mehr Aufmerksamkeit widmet, ist die Arbeitsmarktorientierung und die Berufsbefähigung. Der Bereich der Lehre, hier sind zum Beispiel Studieninhalte, Studienaufbau oder Didaktik aufzuführen, wird wieder stärker in den Blickpunkt gelangen. Mit der Einführung der konsekutiven Studiengänge werde sich auch die Transparenz der angebotenen Studiengänge und der Hochschulen erhöhen, eine höhere Flexibilisierung des Studiums und Mobilität auf Seiten der Studierenden sei nun möglich. Die Internationalisierung der Studienstrukturen, die Kompatibilität von Studienabschlüssen wurde schon weiter oben aufgeführt. Interdisziplinarität, die Herstellung einer Verbindung zu studiengangübergreifenden Thematiken, ist dabei ebenfalls ein wichtiges Stichwort. Einhergehend mit einer Verkürzung der Studienzeiten werde auch der Aspekt des lebenslangen Lernens wieder aufgegriffen.

Das konsekutive Studiengangmodell gehört, dies spiegeln die Ansichten der Mehrheit der Interviewpartner wider, zum Bild eines modernen Hochschulsystems. Es ist an den Verhältnissen, an den Erfordernissen und an den Bedingungen der

Gegenwart ausgerichtet, während das System Magister und Diplom die Gegebenheiten vergangener Zeiten widerspiegelt. So habe sich unter anderem das Studierverhalten seitdem verändert, ebenso sei die Anzahl der Studierenden kontinuierlich gestiegen. Eine grundlegende Studienstrukturreform sei schon seit langem gefordert worden, nur ist diese, bis es dann schlussendlich zum Bologna-Prozess gekommen ist, immer wieder hinausgezögert worden. Ein Vertreter einer Hochschule formulierte uns gegenüber folgende Meinung:

„[...] Für ein Hochschulsystem, in dem 40% eines Jahrgangs studieren, ist das Bachelor- und Mastermodell das adäquate System. Diplom und Magister sind zu guten Zeiten entwickelt worden, [...] als von den Studierenden die meisten vielleicht noch ins Wissenschaftssystem wollten. Wenn Sie heute schauen: Die wollen studieren, und wie viele wollen da ins Wissenschaftssystem? [...] Die wollen akademisch ausgebildet sein, die wollen einen akademischen Beruf ergreifen oder irgendwo anders hin. Und deshalb sage ich: Da müssen wir in ein anderes System. Ich glaube, dass Bachelor und Master angemessener und adäquater sind als alles, was wir in Deutschland bisher hatten.“

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen werden, dies ist in den Bewertungen der Akteursgruppen häufig zum Ausdruck gekommen, die Bedürfnisse und Interessen der Studierenden stärker berücksichtigt.

„Die alten Studiengänge waren so, wenn man es mal überspitzt formuliert, dass man tat, als ob jeder, der sie studiert, später Professor werden will. Das heißt, man hat sich überhaupt nicht um Berufsorientierung oder Ähnliches gekümmert. [...] Aber 90% der Leute wollten eigentlich etwas anderes. Mit den neuen Studiengängen bedienen wir jetzt diese 90%. Zahlenmäßig ist das die Mehrheit, ganz klar. Also, ich würde sagen, die Mehrheit der Studierenden wird in gut konzipierten Bachelor- und Masterstrukturen besser wegkommen, sehr viel besser, als in den alten Strukturen.“

In dem neuen Studiensystem, so wurde uns häufig von den Interviewpartnern bestätigt, werde eine Optimierung der Verhältnisse und Bedingungen an den Hochschulen im Bereich der Lehre angestrebt. Die Aufrechterhaltung, Wiederherstellung und Gewährleistung von Qualität in der Lehre sollte dabei als ein Indikator für einen Erfolg der Reformen angesehen werden. Vielfach als wichtig erachtet wird der Umstand, dass parallel zu einer Studienstrukturreform an den deutschen Hochschulen nun auch verstärkt über die angebotenen Studiengänge, ihren Aufbau und ihren Inhalt reflektiert werden wird. Zusätzlich zu rein strukturellen bedürfe es gleichfalls inhaltlicher Reformen durch Bachelor und Master. Ein Vertreter einer Hochschule führt zu dieser Thematik aus:

„Die Struktur [...] halte ich nicht für das Entscheidende. Sondern, über die Struktur nachzudenken, was bei uns falsch läuft und dann mit einer neuen Struktur die Möglichkeiten wahrzunehmen und das Studium zu intensivieren, zu verbessern, die Qualität zu steigern.“

Überflüssige und irrelevante Studieninhalte, die sich sowohl in Diplom- als auch in Magisterstudiengängen gewissermaßen etabliert und eingelebt haben, werden in

konsequent eingeführten neuen Studiengängen keinen Bestand haben. Im Folgenden dazu nun Interviewzitate von Vertretern einer Beratungsorganisation und einer Hochschule:

„[...] Das Wichtigste für die Einführung ist, dass die Lehrenden sich wirklich noch mal überlegen: 'Was wollen wir den Studierenden beibringen'.“

„Ich sehe in dem Bachelor die große Chance, den Diplomstudiengang wirklich von Inhalten zu befreien, die – ich sag mal so – überflüssig geworden sind oder vielleicht von Anfang an überflüssig waren. Wir haben jetzt inhaltlich gesehen ein schlankeres Konzept, aber in meinen Augen kein schlechteres Konzept.“

Man habe mit den konsekutiven Studiengängen die Gelegenheit bekommen, *„hochschuldidaktische Grundsätze in die Lehre einzuführen und so die Curricula umzustrukturieren. Und zugleich auch hinzugucken ‚Welche Inhalte, die wir bisher vermittelt haben, sind eigentlich die, die zentral sind?‘, ‚Welche sind weniger zentral?‘ und ‚Wo haben wir in der Vergangenheit immer wieder draufgepackt und reingepackt ins Curriculum, und wo kann man das Ganze ein bisschen entschlacken?“.“*

In einzelnen Interviews wurde uns gegenüber erwähnt, dass mit den neuen Studiengängen auch die Vernetzung der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen vorangetrieben werde, man wird im stärkeren Maße interdisziplinär, also über die eigenen Fachgrenzen hinaus, denken, lehren und forschen. In diesen Interviews wurden Hoffnungen laut, dass mit der Einführung von Bachelor und Master die Grenzen zwischen den einzelnen Wissenschaften nicht mehr so eng wie bislang gesteckt sind und sich diese zunehmend auflösen werden.

„[...] Im Moment hat man dieses Säulenstudium, in dem jede Disziplin für sich existiert. Das geht so nicht weiter.“

„Da kommt dann auch wirklich stärker dieser Aspekt des Interdisziplinären hervor, nicht nur in der Forschung, sondern jetzt auch in der Lehre gemeinsam Veranstaltungen zu machen.“

Es wurde auch vereinzelt Kritik geübt – sowohl von Vertretern der Hochschulen als auch von Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen und den politischen Organisationen –, dass zur vernünftigen Umsetzung des Vorhabens finanzielle Unterstützung notwendig sei. Die Hochschulen müssten ökonomisch besser ausgestattet werden, um die Umstellung und Betreibung der neuen Studiengänge auch organisatorisch, personell und kapazitär zu bewerkstelligen.

„Das elementare Problem, das dieses System hat, ist Geld, Geld und Ressourcen. Da sehe ich einen entscheidenden Knackpunkt. Wenn Bachelor und Master unter denselben Bedingungen funktionieren soll, wie derzeit Diplom- und Magisterstudiengänge, dann wird es ganz schwierig.“

„Viele Hochschulen arbeiten in Teilbereichen an Belastungsgrenzen. Da sind Reformen, die nicht mehr finanziell unterfüttert werden können, nicht gerade Selbstläufer. Es gibt ja kein zusätzliches Geld. Es gibt nur zusätzliche Anstrengungen [...].“

Nach Meinung einiger Vertreter werde durch die neuen Studiengänge etwas aufgegriffen, was in der Vergangenheit kaum Beachtung gefunden hat, nämlich die Output-Orientierung des Studiums bzw. die engere Anbindung des Hochschulsystems an den Arbeitsmarkt. In den Bachelor- und Masterstudiengängen werde es eine klarere, transparentere Definition von Wissens- und Lerninhalten geben. *„Es wird ein Ziel definiert, was soll beim Bachelor, was soll beim Master aus dem Studium herauskommen als Level in der Ausbildung und als Qualifikation, und dann wird eben eine Struktur gemacht: Wie können Studierende dieses Ziel auch wirklich erreichen.“* (vgl. Hypothese 3) Auch habe sich bei den Studierenden ein Wandel vollzogen. Diese seien heutzutage wesentlich pragmatischer, sie wollen für sich selbst einen Fortschritt erfahren und stellen sich heute häufiger die Frage: „Was bringt mir das alles? Wie kann ich das später im Beruf verwenden?“ Man könne erkennen, um ein Zitat eines Vertreters einer Beratungsorganisation zu verwenden, *„[...] dass die Studierenden in den letzten Jahren immer eifriger, strebsamer, bewusster an ihr Studium herangegangen sind, das kann man schon sehen. Und da kommt sozusagen diese neue Struktur dieser Entwicklung entgegen“*. Der Bezug zur Praxisebene, zum Arbeitsmarkt, sei im direkten Vergleich zu Diplom und Magister wesentlich stärker ausgeprägt. *„Ich gehe davon aus, dass die Bachelor- und auch die Masterabsolventen wesentlich praxisnäher ausgebildet werden und damit auch, zumindest in dem Bereich der Berufspraxis, auf dem Markt [...] bessere Qualifikationschancen haben können als die jetzigen Diplomstudenten.“* Der konsekutive Aufbau ermögliche es Studierenden mit dem Bachelor einen ersten wissenschaftlichen Abschlussgrad nach wesentlich kürzerer Zeit als bisher zu erhalten, und dann dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stehen. Es werde durch die Verkürzung der Studienzeiten auch weniger Studienabbrecher geben. Der Anteil an Studienabbrechern, welcher bei den Studierenden der alten Studiengangsmodele – im weltweiten Vergleich gesehen – sehr hoch war, werde aller Voraussicht nach sinken. *„Das Bachelor- Mastersystem bietet die Möglichkeit, kürzere Studiengänge anzubieten, und Studierende sehr viel schneller für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Man hatte ja auch häufig an deutschen Absolventen kritisiert, dass diese zu alt seien.“*

Häufig wurde uns die Ansicht vermittelt, dass die neue Struktur des zweistufigen Studiensystems den Studierenden nach Erlangung des ersten universitären Abschlusses in Gestalt des Bachelor neue Freiheiten und Möglichkeiten eröffne, die in dieser Form in den alten Studiengängen nicht bestanden haben. Dabei ist der Bachelorabschluss primär auf Berufsbefähigung ausgelegt, die wissenschaftliche

Vertiefung von Inhalten, indem man sich beispielsweise Schwerpunkte setze, könne für die Studierenden im Master erfolgen – dies müsse aber nicht geschehen. Die Entscheidungs- und Handlungsspielräume liegen bei den Studierenden und erweitern sich damit für sie. Der konsekutive Studienaufbau ermögliche von seiner Struktur her (Modularisierung, internationale Anerkennung von Studienabschlüssen) den Studierenden mehr Flexibilität und Mobilität. Man erhalte die Chance, sich sowohl innerhalb eines Studiengangs, als auch zwischen verschiedenen Studiengängen, Ausbildungsprofile zu bilden und zu schaffen. So könne man die Universität verlassen und auf dem Arbeitsmarkt gehen, ausländische Hochschulen besuchen oder weiterstudieren. Die Möglichkeiten seien gegeben, ob die Studierenden diese dann auch für sich ergreifen – hierbei wurden von einigen Befragten Bedenken geäußert –, werde sich in der Zukunft zeigen.

„Ich denke, wenn man den Bachelor als eigenständigen Studiengang auffasst, also weder als erweitertes Grundstudium, noch als abgespecktes Studium, dann macht er durchaus Sinn. [...] Der Bachelor ist schon gut für Studierende, die kein wissenschaftliches Studium benötigen, im Sinne eines neun- oder zehensemestriigen Studiums, sondern die einfach bestimmte Qualifikationen benötigen, die man an der Uni lernt und die man sonst nicht lernt. Es ist auf jeden Fall eine Möglichkeit, sich neu zu orientieren ohne beispielsweise das Studium nach drei oder vier Semestern abbrechen zu müssen. Oder, wenn man das Bachelorstudium abgeschlossen hat, sich neue Felder zu erschließen, indem man in interdisziplinäre Studiengänge geht, indem man ins Ausland wechselt oder indem man die Chance nutzt und auf den Arbeitsmarkt geht, dort Erfahrungen sammelt und danach noch mal weiter an die Uni gehen kann. [...] Ich bekomme eine breite Ausbildung, die mich für unterschiedliche Fortsetzungen meines Studiums oder meines Lebensweges qualifiziert.“

In vielen Interviews ist dabei direkt oder indirekt der Begriff des 'lebenslangen Lernens' gefallen. Durch die verkürzte Studiendauer im Bachelor und insbesondere durch veränderte Anforderungen und Fähigkeiten, die sowohl der internationale als auch zunehmend der deutsche Arbeitsmarkt verlange, sei der Anspruch, den Studierenden an einer Hochschule für ihre gesamte Lebensspanne anwendbare umfangreiche Wissensinhalte und Fertigkeiten zu vermitteln, nicht realistisch. Das Studium müsse seine Schwerpunkte auf Basiswissen, Schlüsselqualifikationen, soziale Kompetenzen etc. konzentrieren. *„Es wird darum gehen, in relativ kurzer Zeit soviel Fachwissen, soviel methodische Kompetenz und soviel Schlüsselkompetenz, was immer in den einzelnen Fächern und Berufsbildern darunter zu fassen ist, zu vermitteln, dass die Absolventen auf dem Arbeitsmarkt eine Chance haben und einsetzbar sind.“* Eine Weiterführung und Spezialisierung könne - müsse aber nicht - dann mit dem Master erfolgen. Wie ein Vertreter einer Beratungsorganisation formuliert: *„Es ist gut, dass [es] für unterschiedliche Profile und Anforderungen am Arbeitsmarkt passende Antworten“* geben kann.

„Der Punkt ist der, dass man sich eigentlich vor Augen halten muss, dass in Zukunft ein Studium eine andere Struktur haben wird, oder jedenfalls haben sollte. Das heißt, in Zukunft wird man vermutlich mit diesem Schlagwort 'lebenslanges Lernen' sehr viel ernster umgehen, in dem Sinne, dass eine Karriere so aussehen wird, dass man ein Bachelorstudium macht. Die meisten, die dann diesen Bachelorabschluss haben, werden nicht zum Master weitergehen, sondern werden in die Berufspraxis gehen. Aber sie werden mit diesen sechs Semestern nicht bis zu Ihrer Pensionierung [...] auskommen, sondern sie werden alle paar Jahre an die Hochschulen zurückkehren und dort wissenschaftliche Weiterbildungsangebote wahrnehmen, die Lücken decken oder ihnen neue Dinge vermitteln, oder vielleicht doch noch nach ein paar Jahren einen Masterstudiengang anschließen.“

Wir wollten von unseren Interviewpartnern eine Wertung bezüglich des Umstandes erhalten, dass es bereits in den 1970er und 1980er Jahren Kritik an den Kurzzeitstudiengängen gab, und diese Kritik teilweise auch in der Gegenwart vorzufinden sei. Diese Fragestellung konnten wir dabei nur bedingt auswerten – in nur sehr wenigen Interviews wurde auf die Fragestellung direkt eingegangen. Kritikpunkte und Bedenken an dem neuen Studiensystem kommen, nach Ansicht unserer Interviewpartner, insbesondere von denjenigen zum Ausdruck, *„die denken, im Bachelor müsste man alles machen, was man im Diplom gemacht hat. Diese Vorstellung ist überhaupt nicht mehr der Anspruch des konsekutiven Studienmodells“*. Ein Vertreter einer Hochschule argumentiert in gleicher Weise: *„[...] Die grundfalsche Haltung ist die, diese Studiengänge als Discountstudiengänge abzulehnen mit dem Argument, dass man in sechs Semestern doch nicht alles, was man für ein Berufsleben braucht, vermitteln kann. Kann man auch nicht, das ist richtig - braucht man aber auch nicht“*.

Auf unsere Bemerkung hin, dass derzeit an vielen Hochschulen sowohl Diplom und Magister als auch Bachelor und Master parallel vertreten sind, entgegneten uns unsere Interviewpartner mehrfach, dass dieser Umstand lediglich ein Phänomen der Übergangszeit sei, und dass man ja verpflichtet sei, den jetzigen Studierenden in Diplom- und Magisterstudiengängen die Absolvierung ihres Studiums und ihren gewählten wissenschaftlichen Studienabschlussgrad zu ermöglichen. *„Also, wenn das Parallel-Existieren deshalb stattfindet, weil ein Diplom auslaufen muss, was ja sinnvoller Weise geschehen muss, dann ist das vernünftig.“* Allein unter dem Gesichtspunkt der kapazitären und personellen Aufwendungen, die dafür vollbracht werden müssen, könne diese Parallelität ohnehin nicht auf Dauer aufrechterhalten werden. Und mit der gesetzlichen Regelung, dass bis zum Wintersemester 2007/2008 alle Studiengänge an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen auf Bachelor und Master umgestellt werden müssen, werde diese Dichotomie einen Abschluss finden.

Die Auswertung der Interviews zeigte bis hierhin auf, dass man den Bachelor- und Masterstudiengängen insgesamt überwiegend positiv gegenübersteht. Demzufolge konnte unsere aufgestellte Hypothese bestätigt werden. Die Kritikpunkte und Ressentiments früherer Jahrzehnte sind uns von den Hochschulleitungen, den Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen und von staatlicher Seite nicht offenkundig geworden. Die Chancen und die Potentiale des konsekutiven Studienmodells sind in der Umwelt der Hochschulen als auch in der Hochschule selbst kognitiv breit institutionalisiert.

2.1.3 Die Bewertung von Wettbewerb

Unabhängig davon, ob sich der Wettbewerb in den vergangenen Jahren für die Hochschulen aus der Perspektive der beteiligten Akteure nun gesteigert hat oder nicht, und wenn ja, in welchen Dimensionen bzw. Wettbewerbs-Sets (vgl. Hypothese 4) er sich ausgebildet hat – in diesem Punkt divergieren die Positionen unserer Interviewpartner – präsentierte man sich uns gegenüber 'wettbewerbsfreundlich'. Eine negative Deutung des Begriffs Wettbewerb kam uns gegenüber von keiner Seite zum Ausdruck. Wettbewerb sei „*sehr wichtig*“ und wünschenswert, da eine Wettbewerbssituation alle Akteure dazu bewege, dem deutschen Hochschulsystem neue Impulse in Hinsicht einer Qualitätssteigerung zu geben. In Zeiten von Globalisierung und Internationalisierung wird Wettbewerb innerhalb der deutschen Hochschullandschaft, als auch mit Hochschulen anderer Länder als zentral erachtet, „*weil sonst holen wir nicht auf, sondern laufen immer hinterher*“. Davon ausgehend, dass Wettbewerb zwischen den Hochschulen existiere, vertrat ein Vertreter einer Hochschule folgende Meinung: „*Wettbewerb ist nicht nur Druck, sondern auch Chance*“. Besonders von Vertretern der Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen und den politischen Organisationen wurde die Wichtigkeit von Wettbewerb für die Entwicklung und für den Fortschritt des deutschen Hochschulbildungssystems betont.

In dem folgenden Interviewzitat eines Vertreters einer Beratungsorganisation wird für die verschiedensten gesellschaftlichen Teilbereiche konstatiert, dass ein Paradigmenwandel bei der Positionierung zum Wettbewerb zu erkennen sei. Die Homogenisierung der deutschen Hochschulen in der Vergangenheit, welche politisch gefördert wurde, werde zunehmend als zweifelhaft angesehen. Es bedarf neuer Impulse, welche die Reformierung des deutschen Hochschulsystems voranbringen. Zu diesen neuen Impulsgebern zählen die konsekutiven Studiengänge ebenso wie die Etablierung einer Rahmenstruktur, welche Wettbewerb möglich mache. Gleichfalls geraten der tertiäre Bildungssektor, und damit einhergehend die Hochschulen, in den letzten Jahren immer stärker in den Blickpunkt der Öffentlichkeit.

„[...] Was wir erleben ist, dass sich Gleichheitsfiktionen, die lange [...] herrschten, auflösen – in Deutschland ist es im Grunde egal, wo man was studiert, weil alle Universitäten gleich gut sind. Ich denke auch, dass die allgemeine Situation so ist, dass das Interesse an den Leistungen der Hochschulen gestiegen ist und man sich zunehmend darüber klar ist, was für eine große Bedeutung der Aus- und Bildungssektor für das Land hat. Diese neue Aufmerksamkeit und die damit verbundene Aufwertung erhöhen natürlich auch den Druck. Die Türen gehen auf, man interessiert sich dafür, was an den Hochschulen passiert.“

Wettbewerb bekommt dabei insbesondere von den Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen sowie von Seite der staatlichen Organisationen eine hohe Bedeutung für das deutsche Hochschulbildungssystem zugesprochen. Wettbewerb sei für die Entfaltung und den Fortschritt des deutschen Hochschulsystems unabdingbar. Die jahrelang dominierende Utopie einer Gleichheit im Sinne einer einheitlichen deutschen Hochschullandschaft ist nie Realität gewesen, man habe sich in den aufrechterhaltenen Gleichheitsbestrebungen verfahren. Ungleichheiten habe es immer gegeben, und werde es immer geben. Es sei, so der Vertreter einer staatlichen Institution, positiv zu werten, dass Differenzen bestehen würden und diese im Zuge der Transparenz der neuen Studiengänge und einer Intensivierung des Wettbewerbs stärker hervorgehoben werden.

„[Wettbewerb] führt zu einer Differenzierung zwischen leistungsfähigeren und weniger leistungsfähigen Hochschulen, und es wird etwas zerstören, was so ein Generaldogma gewesen ist, dass nämlich alle Professoren gleich gut seien und dass auch alle Studenten gleich gut seien. Das heißt also, es wird zu einer Differenzierung führen, weil nur auf der Basis von Differenzierung Wettbewerb überhaupt möglich ist. Wenn Sie sagen, dass alle gleich gut seien, dann brauchen Sie keinen Wettbewerb. Dass es Unterschiede gibt, und zwar gravierende Unterschiede, war immer schon klar. Aber die Unterschiede werden sich über diesen Prozess des Wettbewerbs, das hoffe ich jedenfalls, noch erheblich klarer herauskristallisieren.“

Ein Interviewpartner aus einer Hochschule argumentierte uns gegenüber, dass schon die Struktur der alten Studiengangsmodelle Wettbewerb erzeugen konnte. Hierbei bezog er sich auf Wettbewerb in der Forschung, um Hochschullehrer und um Drittmittel. *„Diese ganzen Wettbewerbskomponenten [...] haben wir auch schon im Diplom verspürt und haben da auch schon versucht darauf zu reagieren.“* Ein Vertreter einer Beratungsorganisation präzisiert dann, dass es Wettbewerb auch schon in der Vergangenheit gegeben habe, und es werde ihn auch immer geben – dabei ist es vollkommen gleichgültig, wie die Abschlüsse an den Hochschulen lauten. *„Es gab vorher auch schon Wettbewerb, das zeigen die Rankingergebnisse auch der traditionellen Studiengänge in den vergangenen Jahren: Es gab und gibt Unterschiede in der Lehre wie in der Forschung. Die wird es auch unabhängig davon weiter geben, wie die Abschlüsse heißen.“* Tendenziell ist es die Auffassung unserer Interviewpartner, dass der Bereich der Lehre bisher weitgehend vom Wettbewerb

ausgeschlossen war. *„Einen Wettbewerb der Hochschulen in der Lehre, die einen großen Teil unseres staatlichen Hochschulsystems ausmacht, gibt es eher nicht; zumindest bisher eher nicht, aber das kann sich durchaus noch dramatisch ändern.“* Wettbewerb in der Lehre besteht laut der Definition eines Interviewteilnehmers *„in dem Moment, wo sich die Hochschulen ihre Studierenden frei auswählen können, und die Studierenden frei ihre Hochschulen wählen können - dann haben wir einen Wettbewerb“.*

Die Anerkennung und die Gleichwertigkeit von Studienabschlüssen ist ein Kernpunkt des Bologna-Prozesses. Würde Deutschland sich dem international als auch europäisch weit verbreiteten zweistufigem System Bachelor und Master versagen, würde dieser Umstand für die deutsche Forschungslandschaft, für die Hochschulen und für die Studierenden einen entscheidenden Wettbewerbsnachteil bedeuten. Der Abstand zu anderen Ländern auf dem Gebiet der Bildung würde sich andernfalls immer weiter vergrößern, und damit Deutschland als Bildungs- und Forschungsstandort immer weiter an Boden verlieren. Die Einführung eines zweistufigen Studiensystems ermögliche die *„Vergleichbarkeit über Landesgrenzen hinweg. [...] Jetzt wird der Wettbewerb über die Landesgrenzen hinaus eröffnet.“*

„[...] Wenn es so etwas gibt wie einen internationalen Hochschulraum und tatsächlich Mobilität da eine große Rolle spielt, dann ist schon die Frage, ob mangelnde Kompatibilität nicht doch einen entscheidenden Wettbewerbsnachteil darstellt. [...] Insofern ist die Überlegung folgerichtig, sich bestimmten Rahmenbedingungen anzupassen, um im internationalen Wettbewerb besser bestehen zu können.“

Für einen Vertreter einer Akkreditierungsagentur ist es extrem wichtig, und er sieht darin gleichsam eine große Herausforderung für alle an diesem Prozess beteiligten Akteure, dass das deutsche Bildungssystem wieder Anschluss an den internationalen Bildungsmarkt findet, um auch weiterhin konkurrenzfähig zu bleiben. Auch sei die Konkurrenzfähigkeit in Bereichen wieder zu etablieren, wo es lange Zeit überhaupt keinen oder kaum Wettbewerb gegeben hat.

„In unseren Augen ist die Umsetzung von Bachelor und Master auf hohem Niveau ein wichtiger Punkt. Denn es nutzt nichts zu sagen: 'Ja, wir setzen Bachelor und Master um auf einem Minimalmaß'. Sondern hier müssen wir sagen, um wieder zu konkurrieren, müssen wir im Endeffekt die Ziele höher setzen, als sie in anderen Ländern derzeit sind. Weil sonst holen wir nicht auf, sondern laufen immer hinterher. Da ist es wichtig, Trends zu setzen und Felder zu besetzen, die vielleicht in anderen Staaten noch nicht besetzt sind, aber Zukunftsfelder sind, um das deutsche Hochschulsystem wieder an die Spitze zu bringen.“

Wir gelangen nun zu der Fragestellung, ob zwischen Wettbewerb und den Bachelor- und Masterstudiengängen ein Zusammenhang bestehe, ob diese konsekutiven Studiengänge ein Instrumentarium des Wettbewerbs sind. Einige der Befragten betonten den Aspekt, dass *„[...] mit der Einführung [der Bachelor- und*

Masterstudiengänge] ein höheres Maß an Wettbewerb gegeben sei“ und erkennen unzweifelhaft eine Verbindung dieser beiden Faktoren: „Ja, es gibt einen ganz klaren Zusammenhang“. So sind nach Ansicht vieler unserer Interviewpartner u.a. Transparenz, die Flexibilität oder die Gleichwertigkeit der neuen Studiengänge Auslöser von Wettbewerb.

In einer Gegenüberstellung befindet ein Vertreter einer Hochschule, dass der Zusammenhang zwischen Wettbewerb und den Bachelor- und Masterstudiengängen kontingent sei:

„[...] Man hätte Wettbewerb in der Lehre auch anders erzeugen können als durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Und umgekehrt könnte man diese Studiengänge auch einführen, ohne dass der Wettbewerb sich weiter erhöht. Also, das ist ein kontingenter Zusammenhang.“

Für einen Vertreter einer Beratungsorganisation ist der Zusammenhang durchaus „manchmal konstruiert“. Für zwei Befragte unserer Untersuchung gibt es keinen Zusammenhang zwischen den konsekutiven Studiengängen und Wettbewerb.

Tendenziell ist jedoch zu erkennen, dass das Bachelor- und Mastermodell von den interviewten Personen in Zusammenhang mit dem Wettbewerb eine hohe Bedeutung zugesprochen bekommt – insbesondere für den Bereich der Lehre. Die Studiengangsumstellung wird als essentielles Fundament des Fortschritts und der Weiterentwicklung des Wettbewerbs in der deutschen Hochschullandschaft gedeutet (u.a. die erhöhte Transparenz von Hochschulen, Fachbereichen und Studiengängen), auch wenn dieser sich für einige Befragte nicht in dem Maße erhöht hat, wie er sollte bzw. der Wettbewerb in einigen Bereichen stärker ausgeprägt ist als in anderen.

Bei der Analyse der geführten Interviews bestätigte sich unsere Annahme, dass sowohl Bachelor- und Masterstrukturen als auch Wettbewerb als grundlegend positiv eingeschätzt werden. Die beiden Elemente sind bei der Mehrheit der Akteure kognitiv institutionalisiert. Die Konzepte, die Strukturen, die Handlungs- und Verfahrensweisen werden als 'richtig', als 'taken for granted' und damit als alternativlos eingeschätzt.

3 Zweite Teilhypothese: Bachelor und Master als 'Reformmotor' und die Anpassung der Hochschulen an Umwelterwartungen

Wir nehmen an, dass insbesondere von den Mitgliedern staatlicher- und nichtstaatlicher Institute und Organisationen der jetzt aufgenommene Reformprozess des Hochschulsystems als schon seit längerer Zeit überfällig angesehen wird, und

eine weitergehende Intensivierung der Bemühungen als notwendig erachtet wird. Die Institution Hochschule erhält durch die schrittweise Ablösung der Diplom-, der Magister- und der Lehramtsstudiengänge und der Errichtung neuer Studienstrukturen in strukturell-formeller als auch in inhaltlicher Hinsicht eine neue Qualität, und stellt damit für die Akteure außerhalb des direkten Hochschulbetriebes eine echte Innovation des deutschen Hochschulsystems dar. Man erhofft sich nicht nur eine Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, sondern auch eine attraktivere Gestaltung des Hochschulstandortes Deutschland für ausländische Studierende. Weitergehende Problemlösungen sieht man unter anderem in der Verkürzung der Studiendauer, einer Verringerung der Abbrecherquoten oder in der Neukonzeption und Restrukturierung von Lehrinhalten, der Transparenz von Studieninhalten etc. Aber nicht nur in der Hochschullehre könne es zu Reformen und Veränderungen kommen, sondern auch über den direkten Bereich der Lehre hinaus. Die Einführung eines konsekutiven Studiengangmodells könne eine weitreichende Innovativität und Neukonzeption des deutschen Hochschulsystems leisten. Insbesondere von den Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen und von den politischen Organisationen werden die neuen Studiengänge als weitreichender 'Reformmotor' des deutschen Hochschulsystems gedeutet. Die Einführung und Umsetzung der neuen Studiengänge an den Hochschulen werden in der Umwelt der Hochschulen als ein Symbol für Reformfreudigkeit und Innovativität angesehen.

Bei der Umsetzung der Ziele ist man auf die Hochschulen, die Fakultäten und die Fachbereiche, deren Umsetzungswillen, Entschlossenheit und deren Mitarbeit auf der Handlungsebene angewiesen. Hochschulen orientieren sich bei der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge an ihrer Umwelt und passen sich an diese von außen herangetragenen Normen und Werte – welche ihren Ursprung in der politischen Sphäre, den Professionen und der soziokulturellen Umwelt haben – an. Aufgrund dieser Handlungsweise wollen sie sich als legitim ihrer Umwelt gegenüber erweisen. Hochschulen sind Organisationen, die beeinflusst sind von gesellschaftlichen Umwelterwartungen sowie der Notwendigkeit der Legitimationsicherung (vgl. Schaefers 2002: 843). Diese Umwelterwartungen sind Erwartungen, von denen die Umwelt der Universitäten davon ausgeht, dass die Institution Hochschule diese bestimmten Erwartungen und Ansprüche internalisiert bzw. verinnerlicht hat, und diese Handlungs- und Verhaltensweisen als sinnvoll und rational ansieht. Da der Hochschulsektor und der Bereich der Bildung insgesamt zu einem Großteil von den Etats der Bundesländer und damit aus Steuermitteln finanziert werden, geht sowohl vom Staat als auch von den Bundesländern, welche ja aufgrund der föderalen Struktur die Bildungshoheit besitzen, ein Zwang aus. Dieser Zwang drückt sich darin aus, dass man durch verbindliche Vorgaben und Regelungen Einfluss auf die Struktur von Organisationen nimmt. Von Beratungs- und

Akkreditierungsorganisationen wird dagegen auf die Universitäten ein normativer Druck ausgeübt. „Sie liefern ihren Angehörigen einen Orientierungsrahmen, der normative Bindungen entfaltet und zur Bevorzugung spezifischer fall- und organisationsübergreifender Problemlösungsmuster führt“ (Hasse/Krücken 1999: 17). Sowohl von staatlicher als auch von nicht-staatlicher Seite werden somit Anforderungen und Erwartungen an die Institution Hochschule gestellt. Von den Hochschulen werde verlangt, dass man die Erwartungshaltungen – für die Organisation Hochschule wären hierbei Schlagworte wie Leistungsstärke, Innovativität und Rationalität von Relevanz – auch in dem gemeinten Sinne umsetze. „Indem staatliche und nichtstaatliche Akteure konsensuell neuartige Studienstrukturen fordern, bleibt den Universitäten gar nichts anderes übrig, als selbst aktiv an der Umsetzung dieses Symbols für Reformfreudigkeit und Innovativität mitzuwirken. Da man als einzelne Universität nicht riskieren darf, sich ins Abseits zu manövrieren, beobachtet man sehr genau, wie sich andere Universitäten verhalten und wo die Trendsetter zu lokalisieren sind“ (Krücken 2004: 9). In einem Prozess der Mimese kommt es, so die Vermutung, zu Angleichung der Universitäten untereinander. Die Hochschulen übernehmen diese in ihrer organisationalen Umwelt formulierten Erwartungen. „Die Adoption von Konzepten und Modellen belegt die Anpassungsfähigkeit der Organisation und ist Symbol für ihre Anerkennung der Anforderungen an eine moderne und rationale Organisation“ (Schaefers 2002: 841). Fakultäten- und fachbereichsspezifische Unterschiede sind zu vermuten, die wir jedoch aufgrund der relativen Begrenztheit unserer empirischen Untersuchung im Rahmen der Lehrforschung nur in geringem Maße konkretisieren konnten.

Die Beurteilung der Rolle der Bachelor- und Masterstudiengänge für das deutsche Hochschulsystem und deren mögliche Katalysatorfunktion spielte bei der abschließenden Fragestellung an die Akteursgruppen eine zentrale Rolle. Unter dem Begriff 'Reformmotor' des deutschen Hochschulsystems verstehen wir dabei einen Start- bzw. Ausgangspunkt für weiter gehende Reformen, Denkanstöße, Ideen und Handlungsaktivitäten, die über den direkten Bereich der Lehre hinaus auf andere Teilbereiche der Hochschulen übergreifen.

- „In der aktuellen Diskussion wird die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge häufig als Reformmotor für das deutsche Hochschulsystem bewertet? Würden Sie diese Einschätzung teilen?“

Für die Auswertung der zweiten Teilhypothese war ebenfalls die Analyse der Antworten auf die folgende Fragestellung wichtig:

- „Wie beurteilen Sie im Allgemeinen die Bachelor- und Masterstudiengänge. Worin sehen Sie die Vor- und die Nachteile? Was können Bachelor- und

Masterstudiengänge Ihrer Meinung nach im deutschen Hochschulsystem leisten oder verbessern?“

Für die Frage nach der Legitimität der Hochschulen und den Umwelterwartungen fand bei der Auswertung folgende Frage Berücksichtigung:

- „Von wem gingen die Impulse zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen aus?“

3.1 Auswertung der zweiten Teilhypothese

3.1.1 Bachelor und Master als 'Reformmotor'

Zunächst sollen generelle Bewertungen unserer Interviewpartner zur Thematik Bachelor und Master als 'Reformmotor' dargelegt werden.

Auf unsere Fragestellung hin, ob die Einschätzung geteilt werde, dass in der aktuellen Diskussion die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge häufig als 'Reformmotor' für die Entwicklung des deutschen Hochschulsystems dargestellt werde, erwiderte uns ein Hochschulvertreter daraufhin bejahend:

„Ja, das würde ich sagen. [...] Mir ist jedenfalls klar und ich hoffe, dass das auch so wahrgenommen wird: Das ist die Studienreform, die wir seit 30 Jahren eigentlich machen sollen, die seit 30 Jahren gefordert wird. [...] Also, ich glaube schon, dass das ein Reformmotor ist. Das ist auch ein ganz zentraler Punkt dieses Wandels.“

Auch von anderer Seite wurde die Bedeutung der konsekutiven Studiengänge ebenfalls als zentral für den Umwandlungsprozess des deutschen Hochschulsystems insgesamt herausgestellt.

„Das Ganze ist sicherlich ein wesentlicher Bestandteil in der Erneuerung unserer Universitäten.“

Der Reformprozess, welcher durch die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge in Gang gesetzt wurde, ermögliche es, so die Auffassung der Mehrheit der Interviewpartner, über die eigentlichen Studienstrukturen und Studieninhalte hinaus, einen breiten positiven Effekt auf das gesamte System der Hochschule auszulösen. Mit der Implementierung von Bachelor und Master im deutschen Hochschulsystem sei eine Basis für weiter anhaltende Diskussionen, Überlegungen und Reformanstöße errichtet worden.

„Ich glaube, dass sehr viel in Bewegung geraten ist. Angebliche Selbstverständlichkeiten werden heiß diskutiert. Das ist sichtbar.“

„[Die Umstellung] setzt Prozesse in Hochschulen in Bewegung, [...] die, unabhängig von der Gestaltung der Studiengänge nachher, positiv sind. Deswegen kann man es schon als Reformmotor bezeichnen. [...] Also ich glaube, wenn man jetzt den Reformprozess oder den Bolognaprozess nicht hätte, hätte man sich überhaupt nicht so umfassend mit

diesen Fragen, auch mit diesen Fragen der Lehre, beschäftigt, als eine der großen Aufgaben der Hochschulen.“

Einige der Befragten präzisieren ihre Aussage und definieren, wo sie einen weitreichenden Effekt der Studienreform erkennen. Einen Tiefeneffekt werde es z.B. innerhalb der Organisationsstruktur einer Hochschule geben. Der Wandel des Studiengangssystems ziehe als Konsequenz daraus nach sich, dass es zu einer Neu-Strukturierung des organisationalen Aufbaus der Universitäten kommen werde. Ein Vertreter einer staatlichen Institution vertritt dabei den folgenden Standpunkt:

„Die Studienreform bedingt jetzt bezogen auf den Campus eine Organisationsreform, also ändert sich die Organisation. Und da hängt die Verwaltung dran. Also haben wir auch eine Verwaltungsreform. Und das können Sie sowohl im Kleinen, als auch im Großen sehen. Damit Sie diesen Gedanken einmal mitnehmen: Diese Studienreform, die findet nicht nur an Universitäten oder Fachhochschulen statt. [...] Also, zum Beispiel das Dienstrecht, das muss geändert werden. Tarifverträge müssen sich anpassen [...]. Das sind also ganz, ganz weitreichende Sachen, die deswegen auch schwer fallen und mühsam sind. Aber es ist eine tief greifende Angelegenheit.“

Ein Vertreter einer Hochschule belegt das mit einem Beispiel aus der Praxis. Seiner Auffassung nach wird *„das bisherige Modell von Lehrstuhl und Mitarbeiter durchbrochen, weil die Leute nun stärker miteinander arbeiten müssen und nicht nur in ihrem engen Umkreis“*.

Einige Interviewpartner differenzieren dabei, dass die Einleitung von Reformen durch Bachelor und Master lediglich im (wichtigen) Bereich der Lehre gesehen werde. Eine positive Breitenwirkung auf die gesamte Institution Hochschule, wie von anderen Vertretern erhofft, werde es durch die alleinige Umstellung der Studiengänge nicht geben. Ein Vertreter einer Hochschule unterscheidet hierbei zwischen der Lehre, welche von dem neu entfachten Reformwillen durchzogen ist, und den anderen Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern einer Hochschule, die sich teilweise als reformresistent erweisen:

„Ich würde [die Einschätzung] nicht teilen, wenn man sagen würde, dieses ist der einzige Reformmotor. Da gibt es andere Entwicklungen, die mindestens genauso wichtig sind. Aber dass es eine der wichtigsten Entwicklungen ist, das würde ich schon sagen. Für den Bereich der Lehre ist es in der Tat die wichtigste Entwicklung. Aber die anderen Dinge, wie beispielsweise Governance-Strukturen, Entscheidungsstrukturen, Forschung oder Ähnliches, das läuft doch ganz unabhängig davon.“

Ganz ähnlich sieht dies auch ein Vertreter einer staatlichen Organisation. Im Bereich der Lehre finde eine grundlegende Neu-Positionierung statt. Für die nicht unmittelbar von der neuen Studienstruktur erfassten Bereiche einer Universität sehe er in Sachen Reformnotwendigkeit Nachholbedarf – dort bestehe nach wie vor ein strukturelles wie auch inhaltliches Bedürfnis nach Reformen.

„Ich glaube, dass [die neuen Studiengänge] Reformmotor sind. Aber nur im Bereich der Studienreform. Es gibt viele andere Bereiche in den Universitäten, in denen es Reformbedarf gibt, und die mit Bachelor und Master überhaupt nichts zu tun haben: Leistungsstruktur, Hochschulgesetz und Geld auch. Von daher deckt es nur einen Teil des Reformbedürfnisses ab. Aber da ist schon eine Chance.“

Andere Befragte nehmen sich hinsichtlich der Hoffnungen und Erwartungen doch eher zurück. Man befinde sich in einer 'Frühphase', die Entwicklung lasse sich nicht klassifizieren, es könne noch keine eindeutige Aussage diesbezüglich getroffen werden. Als bedeutsam wird jedoch die Umsetzung des Bachelor- und Masterstudiengangmodells an den Hochschulen direkt erachtet. Es komme darauf an, wie konsequent und rigoros die Pläne des Bologna-Prozesses auf der Ebene der Hochschule letztendlich umgesetzt und bewerkstelligt werden. Man müsse hierbei zur Kenntnis nehmen, dass es derzeit wie auch zukünftig zwischen den Universitäten und den Fachbereichen Qualitätsunterschiede geben werde. *„Die Studienstrukturereform [stellt] an die Hochschulen natürlich große Anforderungen, und manche Hochschulen bewältigen diese besser als andere.“* Theoretische Konzeptionen und die darauf folgende Umsetzung dieser Konzeptionen auf der Praxisebene werden als zwei unterschiedliche Seiten gedeutet, erweist sich doch der eingeleitete Reformprozess im großen Maße als dynamisch und flexibel.

„Man muss zwei Dinge auseinander halten. Das eine ist die Idealvorstellung Bachelor und Master, und mit ihr sind Bündel von Zielvorstellungen verbunden. Diese Vorstellungen sind geprägt von den bestehenden Problemen, die man glaubt überwinden zu müssen. Das andere ist, was in der Realität passiert. Wo man eben anerkennen muss, ähnlich wie es bei den Diplomstudiengängen war und immer noch ist, es gibt bei den verschiedenen Angeboten Qualitätsunterschiede.“

Auch werde man erst in ein paar Jahren sagen können, ob es wirklich die Dimension eines 'Reformmotors' des deutschen Hochschulsystems angenommen hat, oder ob die Potentiale einer Umstellung eher überschätzt wurden, und die Neu-Konzeption der Studiengänge als Problemlösung für verschiedenste Bereiche des Hochschulwesens angesehen wird. Die Chancen für einen wirklichen und tief greifenden Wandel seien zumindest vorhanden. Die Frage stelle sich nun, ob diese Chancen auch genutzt werden oder ob diese dann letztlich nicht in der Umsetzung scheitern.

„Ich halte es überhaupt nicht für ausgeschlossen, dass die Ziele erreicht werden. Die Frage ist halt, wie schnell geht das und wie ist es am besten möglich? [...] Die Aufgabe ist groß, das muss man sich vor Augen führen. Es ist kein Prozess, den man jetzt eben macht und dann ist es fertig und morgen können wir schon sehen, ob die Ziele erreicht worden sind. Das werden wir vielleicht [...] in fünfzehn Jahren wissen.“

„Ich denke, das wird ja auch zehn bis fünfzehn Jahre dauern, bis man wirklich begriffen hat, welche qualitativen Sprünge möglich sind mit diesem Modell. [...] Ich glaube, [...]

wenn man die Struktur erst einmal eingeführt hat, dass dann die richtige Arbeit erst einmal anfängt.“

Gegenwärtig befinde man sich noch in einer Experimentierphase. Es ist dabei derzeit uneindeutig, in welche Richtungen die Entwicklung führen wird. So artikuliert ein Vertreter einer Hochschule, dass er die flächendeckende Einführung der gestuften Studiengänge über alle Fächer hinweg als „gute Entwicklung“ befinde, „vorausgesetzt, sie werden vernünftig eingeführt und sie werden vernünftig konzipiert. Das ist aber leider nicht überall der Fall.“

Es folgen drei Interviewpassagen, die wir von einer Hochschulinstitution, einer Beratungsorganisation und einer Akkreditierungsagentur erhalten haben, welche die Ambivalenz der Problematik rund um die Bachelor- und Masterstudiengänge und deren Funktion als Katalysator der Reformen zum Vorschein bringen sollen:

„Die Chance und das Potenzial sind auf jeden Fall gegeben. Ein Reformmotor wird es nur werden, wenn es richtig gemacht wird.“

„Ja, Reform ist ein großes Wort. Ich weiß es nicht. Ich fände es gut, wenn es so käme. Ich weiß nicht, ob es diese Dimensionen später haben wird.“

„Ich meine, [...] da kann man ja sagen. Das kann Reformmotor sein. Das kann aber auch zum totalen Stottern führen und es passiert nichts Großes.“

Die Möglichkeit einer weitreichenden Innovativität des konsekutiven Bachelor- und Masterstudienmodells über den Bereich der Lehre hinaus, wird nicht nur von Vertretern der staatlichen und nicht-staatlichen Umwelt der Universitäten, sondern auch von den Hochschulleitungen, benannt. Merkliche Gegensätze sind in den Stellungnahmen bezüglich der Umstellung auf das zweistufige Studienmodell Bachelor und Master und deren Möglichkeit als 'Reformmotor' des deutschen Hochschulwesens zwischen den von uns untersuchten Akteursebenen nicht offensichtlich geworden. Bachelor und Master könnten, nach Ansicht der Mehrheit der Befragten, demnach durchaus die Rolle eines 'Reformmotors' des deutschen Hochschulsystems übernehmen. Gegenteilige Stellungnahmen gibt es bezüglich der Reichweite der Reformen.

3.1.2 Anpassung der Hochschulen an Umwelterwartungen

Die Erwartungen, die Universitäten an Bachelor und Master stellen, decken sich, wie in den vorangegangenen Abschnitten aufgezeigt werden sollte, mit den Erwartungen, welche die Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen sowie die politischen Organisationen an das neue Studiensystem stellen. Die Chancen, die Potentiale weisen diesbezüglich in den Ansichten aller Akteure eine Homogenität auf.

In dem folgenden Abschnitt werden dazu die Meinungen und Ansichten der Hochschulen in den Vordergrund treten. Insbesondere wird es darum gehen zu

analysieren, welche Bezugspunkte ihrer Umwelt für die Hochschulen besonders wichtig sind.

Ganz ohne Zweifel bildete der Bologna-Prozess den Initiator für darauf folgende Reformbemühungen und -handlungen. Erst durch diese Absichtserklärung wurde an vielen Hochschulen etwas in Bewegung gesetzt. *„Na ja, ohne Bologna wären wir wahrscheinlich nie auf die Idee gekommen, Bachelor- und Masterstudiengänge einzuführen.“* Nur in wenigen Ausnahmefällen sind auch schon vorher in den Hochschulleitungen, in einzelnen Fakultäten und Fachbereichen Überlegungen und Bestrebungen aufgekommen, neue Studienstrukturen zu etablieren (vgl. hierzu Hypothese 1).

Die Antwort auf unsere Frage an einen Vertreter einer Beratungsorganisation, wer die Impulse für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen gab, wer den Einführungsprozess am deutlichsten forciert hat, ist dabei stellvertretend für die Einschätzung der anderen Interviewpartner zu verstehen: *„Ich denke, es ist schon die Politik, die europäische Politik, die Sorbonne-Erklärung 1998. Von da aus gesehen ist eigentlich der Prozess in Gang gekommen, und der Druck ist eigentlich auch immer primär der von politischer Seite gewesen, auf den sich die Beratungsinstitutionen [...] bezogen haben.“*

Welche Erwartungen von politischen Organisationen, von Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen an das Studiengangmodell Bachelor und Master geknüpft werden, wurde bereits in den vorhergehenden Abschnitten dargestellt. Als Stichworte seien hier an dieser Stelle Internationalisierung, Qualitätssteigerung, Wettbewerb, Interdisziplinarität, Mobilität, Flexibilisierung genannt. Des Weiteren wurde uns gegenüber auch der Finanzdruck bzw. der enger werdende finanzielle Spielraum der Bundesländer angesprochen.

Ein Vertreter einer Hochschule spricht dem Staat eine tragende Rolle bei der Gestaltung des Hochschulsystems zu. *„Der Staat oder der Steuerzahler gibt das Geld, deshalb hat er ein Anrecht, darüber informiert zu werden, was passiert. Und er hat immer noch eine gewisse Steuerungsaufgabe.“*

Man orientiert sich dabei in erster Linie an staatliche Vorgaben, Regelungen und Gesetzgebungen – diese sind für die Hochschulen verbindlich. Ein Vertreter einer Hochschule bringt dieses Faktum auf einen Punkt:

„Das ist vielleicht noch der alte Etatismus, zu gucken, was will der Staat haben, und nicht danach zu gucken, was vielleicht wichtigere gesellschaftliche Gruppen wollen.“

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen ist es gesetzlich verankert worden, dass bis zum Wintersemester 2007/2008 alle Studiengänge auf das Bachelor- und Mastermodell umgestellt werden sollen. Die Gesetzgebung war dabei ein weiteres

Element, welches den Einführungsprozess beschleunigt hat. Ab dem Wintersemester 2007/2008 wird es dann auch keine Neueinschreibungen in Diplom- und Magisterstudiengänge mehr geben. Insofern kann man dem Druck auf (landes-) politischer Ebene eine zentrale Rolle zusprechen. Die Hochschulen, ihre einzelnen Fakultäten und Fachbereiche stehen unter einem terminlichen Druck, der ihnen von politischer Seite vorgegeben wurde, und welcher plakativ ausgedrückt kein Platz für ein 'Wenn und Aber' bietet. Die folgenden Interviewzitate von Hochschulvertretern belegen eindeutig, dass ein entsprechender Druck bzw. ein gewisser Zwang bei der Einführung der neuen Studiengänge von der relevanten Umwelt, respektive von politischer Seite ausgeht.

„Es gab natürlich einige Fakultäten, wo sich die Diskussion, wie sinnvoll das Ganze überhaupt sei, ein bisschen zähflüssig entwickelt hat. Die sind aber mittlerweile doch beflügelt worden dadurch, dass wir auch terminlich einen gewissen Druck hatten. Grundsätzlich meine ich, dass die Umstellung eine Entwicklung ist, der man sich nicht entziehen kann.“

„Ich gehe das ganz pragmatisch an. Es ist unabwendbar, und wir haben uns in unser Schicksal gefügt und versuchen das Beste daraus zu machen. Das gilt für viele Fächer, die sagen: 'Unser einstufiges System war ein wirkliches Qualitätsmerkmal in Deutschland, und das geben wir nur ungern auf'. Aber es hat inzwischen auch der Letzte [...] in der Universität verstanden: 'Wenn wir 2006/2007 – das ist der geplante gesetzliche Termin des Verbots der Einschreibungen in alte Studiengänge – wenn wir da nicht mitmachen, dann haben wir keine Erstsemester mehr'“ [Anmerkung: der nun festgelegte gesetzliche Termin ist 2007/2008].

Politisch ist dieser ganze Prozess nicht mehr aufzuhalten, der Druck auf die Universitäten wird weiterhin aufrechterhalten werden und wird sich auch, aufgrund der Tatsache, dass sich der gesetzte Termin immer näher rückt, noch intensivieren. Ein Vertreter einer Hochschule vermutet, dass, *„selbst wenn die Regierung wechselt, man das nicht wieder zurückdreht. Wird man auch nicht, das geht auch gar nicht.“*

„Ich meine, so etwas ist immer gleichzeitig Chance und auf der anderen Seite Umstellung. Niemand stellt sich gerne um. Aber andererseits: Nichts ist so dauerhaft wie der Wandel. Insofern würde ich sagen: Betrachten wir es als Chance.“

In einzelnen Interviews wurde Unmut über die zwanghafte Vorgabe einer Umstellung zum Modell Bachelor und Master deutlich. Ein deutscher Diplomabschlussgrad habe in einzelnen Disziplinen auch im Ausland Anerkennung gefunden, dieses wird in dem folgenden kurzen Interviewzitat deutlich: *„Wenn wir an Studiengänge wie die Ingenieurwissenschaften denken, dann hat natürlich der Diplomingenieur einen bestimmten Stellenwert, auch in der internationalen Ausbildung. Das heißt, nicht überall ist es ganz einfach, einen etablierten Studiengang oder einen etablierten Abschluss durch etwas zu ersetzen.“*

Die aufgestellte Hypothese, dass sich Universitäten den Erwartungen ihrer Umwelt anpassen, um als legitime Akteure zu erscheinen, kann bestätigt werden. Die relevante Umwelt für Hochschulen bilden in erster Linie die politischen Instanzen.

4 Zusammenfassung

Zielsetzung der Auswertung der Hypothese war es, grundlegende Positionierungen, Meinungen und Ansichten von den Vertretern der einzelnen Akteursgruppen zur Thematik der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und von Wettbewerb zu präsentieren.

Die von unserer Lehrforschung aufgestellte Hypothese, dass sowohl Wettbewerb als auch konsekutive Studiengänge grundsätzlich als positiv eingeschätzt werden, konnte aufgrund der Auswertung des Datenmaterials in der Tendenz bestätigt werden. Eine weitgehende Übereinstimmung in den Meinungen und Bewertungen hierbei war vor allem bei den Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen sowie den politischen Organisationen zu erkennen. Differenzierter präsentierte sich das Meinungsbild hingegen bei den Vertretern der Hochschulen. Alle Hochschulvertreter stehen uneingeschränkt dem Wettbewerb positiv gegenüber, teilweise wird jedoch von ihnen Kritik am Prozess der Umstellung und der Umsetzung von Bachelor und Master offenbar. In Bezug auf die Hochschulen lässt sich feststellen, dass bei ihnen insbesondere der Bologna-Prozess und der politische Druck sie dazu bewegt hat, die Umstellung der Studiengänge aktiv voran zu treiben. In einigen wenigen Fällen gab es durchaus auch vorher schon Reformbestrebungen, diese erhalten nun sowohl politisch als auch in der Gesellschaft Unterstützung, in dem die Praktiken, Prozeduren und Verfahrensweisen als legitim und 'taken for granted' anerkannt werden. Diese Form der Institutionalisierung findet sich sowohl in den Universitäten, als auch bei den Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen und den politischen Organisationen. Die Hochschulen passen sich dabei den Erwartungen aus der Umwelt an. Die Zielerreichung ist dabei klar vorgegeben: Transparenz von Studieninhalten, erhöhte Mobilität und Flexibilität der Studierenden, bessere Anbindung an den Arbeitsmarkt, Interdisziplinarität, Studienzeitverkürzung und damit einhergehend eine Neudefinition des 'lebenslangen Lernens', eine effizientere und verbesserte Lehre sind dabei nur einige Stichworte. Neue Strukturen werden die vielfach kritisierte Starrheit der alten Studiengänge aufbrechen – in welchem Ausmaß dies geschehen werde, ist dabei derzeit noch offen. Als einen zentralen Punkt der Notwendigkeit der Umstellung wurde uns gegenüber die Bildung eines europäischen Hochschulraums bzw. die internationale Anerkennung und Gleichwertigkeit von Studienabschlüssen genannt. Frühere Kritikpunkte an Kurzzeitstudiengängen könnten nicht mehr geltend gemacht werden.

Die Mehrheit der Akteure erkennt auch einen Zusammenhang zwischen dem konsekutiven Studienmodell und Wettbewerb. Die Bachelor- und Masterstudiengänge eröffnen bzw. erleichtern in manchen Hochschulbereichen – insbesondere in der Lehre – die Etablierung von Wettbewerb. Häufig wurde von den Beratungs- und Akkreditierungsorganisationen sowie von den politischen Organisationen die Komponente des Wettbewerbs als eminent wichtig für die Entwicklung des deutschen Hochschulsystems insgesamt herausgestellt – auch in Bezug auf andere Länder und deren Hochschulsysteme.

Inwieweit das konsekutive Studienmodell Bachelor und Master die Rolle eines 'Reformmotors' des deutschen Hochschulsystems annehmen kann, darüber sind sich die interviewten Akteursgruppen uneinig. Die Mehrheit erkennt einen positiven Effekt über den Bereich der Lehre hinaus, andere lokalisieren hingegen nur Auswirkungen im Bereich der Lehre selbst, und eine dritte Gruppe ist sich nicht sicher, inwieweit das neue Studienmodell eine Katalysatorfunktion des Hochschulsystems übernehmen kann. Als wichtig erachtet wird nicht nur die theoretische Konzeption, sondern auch die Umsetzung auf der Ebene der Praxis, also in den Hochschulen, den Fakultäten und den Fachbereichen selbst. Aus den Interviews lässt sich herausziehen, dass das konsekutive Studienmodell Bachelor und Master durchaus als ein 'Reformmotor' des deutschen Hochschulsystems fungieren kann.

Literatur

- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann (1967): *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*, Garden City, New York: Doubleday.
- CHE/CHEPS (2002): *Die Einführung von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen*. Studie im Auftrag des DAAD, Bonn: DAAD.
- DiMaggio, Paul J. und Walter W. Powell (1991): „Introduction“, in: dies. (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: Chicago University Press, 1-38.
- Hasse, Raimund und Georg Krücken (1999): *Neo-Institutionalismus*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Krücken, Georg (2004): „Hochschulen im Wettbewerb. Eine organisationstheoretische Perspektive“, in: Böttcher, Wolfgang und Ewald Terhardt (Hrsg.): *Organisationstheorie. Ihr Potential für die Analyse und Entwicklung von pädagogischen Feldern*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 286-301.
- Schaefers, Christine (2002): „Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 48, 835-855.
- Walgenbach, Peter (1999): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie, in: Kieser, Alfred (Hrsg.): *Organisationstheorien*, Stuttgart: Kohlhammer, 319-353.

Hypothese 2

III.3 Hypothese 3: Einschätzung der hochschulinternen Umsetzung von Bachelor- und Masterstudiengängen

(Yvonne Prill)

Inhalt

1	Einleitung.....	186
2	Theoretische Rahmenbedingungen	189
3	Darstellung der Leitfragen	193
3.1	Leitfragen zur formalstrukturellen Ebene	193
3.2	Leitfragen zur aktivitätsstrukturellen Ebene	195
4	Analytische Auswertung	197
4.1	Einschätzungen zu formalstrukturellen Veränderungen	197
4.1.1	Hierarchische Zwänge	198
4.1.2	Akkreditierung	199
4.1.3	Schwierigkeiten und Chancen.....	201
4.2	Einschätzungen zu aktivitätsstrukturellen Veränderungen	203
4.2.1	Verhältnis zwischen Hochschulen und Wirtschaft.....	204
4.2.2	Kriterium der 'Berufsbefähigung'	206
4.2.3	Einbindung der Berufspraxis	209
4.2.4	Akkreditierung und Wirtschaft	212
4.2.5	Anerkennung der Abschlüsse	214
4.3	'Umetikettierung'	216
5	Ergebnisse und Ausblick	218
	Literatur.....	221

Hypothese 3:

Einschätzung der hochschulinternen Umsetzung von Bachelor- und Masterstudiengängen

Neue Studienstrukturen stellen Formalstrukturen dar. Diese sind primär nach außen gerichtet, um der Organisation den Erhalt von materiellen und legitimatorischen Ressourcen zu sichern. Auf der Ebene der Aktivitätsstruktur findet hingegen vor allem 'business as usual' statt. Neue Formalstrukturen sind deshalb nur bedingt ein Indikator für organisationalen Wandel.

Auch wenn wir das Verhältnis von formal- und aktivitätsstrukturellen Veränderungen im Rahmen unseres Untersuchungsdesigns nicht erheben können, ist eine diesbezügliche Einschätzung der Interviewpartner von Interesse. Dabei ist zu vermuten, dass Akkreditierungsagenturen den tatsächlichen Wandel hoch veranschlagen, während Beratungsorganisationen eher skeptisch sind. Universitätsleitungen und politische Akteure dürften zwischen beiden Polen zu verorten sein.

Ein wichtiger Indikator für das Verhältnis von Formal- und Aktivitätsstrukturen ist die Berücksichtigung von Berufspraxis in Bachelor- und Masterstudiengängen.

Unsere Vermutung ist, dass im Zuge der Errichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Regel weder eine engere Zusammenarbeit mit der Wirtschaft in der Konzipierungsphase neuer Studiengänge noch eine wissenschaftlich-systematische Abschätzung von Berufsperspektiven stattfindet. Die in Aussicht gestellte verstärkte Berufsorientierung von Bachelor- und Masterstudiengängen folgt etablierten akademischen Routinen (Pflichtpraktika, Praktikervorträge, etc.), genuine Innovationen bilden eher die Ausnahme.

1 Einleitung

Die Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlüsse im gesamten europäischen Hochschulraum sowie die Gliederung dieser Studienstrukturen in zwei Zyklen – 'undergraduate' und 'graduate' – wurde durch die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung im Jahre 1999 zu einer politischen und moralischen Selbstverpflichtung des deutschen Hochschulsystems (vgl. AG III). Die Realisierung dieser Verpflichtung wurde an den Hochschulen durch die Einführung der neuen und umstrukturierten Studienprogramme, den Bachelor- und Masterstudiengängen, bereits begonnen und nimmt quantitativ stetig zu.

Neben dem Hochschulrahmengesetz setzt die am 01. Januar 2005 in Kraft getretene Novellierung des Landeshochschulgesetzes⁵³ in Nordrhein-Westfalen, die eine Neueinschreibung in die traditionellen und einheitlich strukturierten Diplom- und Magisterstudiengänge ab dem Wintersemester 2007/2008 ausschließt (Internetquelle: MWF)⁵⁴, den rechtlichen Rahmen für die Umstrukturierung des nordrhein-westfälischen Hochschulsystems.

Die Übernahme dieser neuen Studienstrukturen impliziert einen Wandel der formalen Strukturen an deutschen Hochschulen. Die Formalstrukturen, im neo-institutionalistischen Sinne, sind die formalen Strukturelemente einer Organisation, welche die Organisation vornehmlich nach außen hin definieren. Sie orientieren und strukturieren sich primär entsprechend gesellschaftlicher Umwelterwartungen, folglich anhand sozial konstruierter Erwartungen, Regeln und Anforderungen (vgl. Walgenbach 1999: 319f). Die Organisationen institutionalisieren diese Umwelterwartungen und spiegeln sie in ihren formalen Strukturen wider, die wiederum von der Gesellschaft wahrgenommen werden. Durch diesen adaptiven Vorgang erreicht die Organisation ihren verbindlichen und legitimatorischen Charakter innerhalb der Gesellschaft.

Im Gegensatz dazu sind Aktivitätsstrukturen die Strukturelemente einer Organisation, die das „Realgeschehen“ (Stichweh 1994: 265) der Organisation ausmachen. Hierzu zählen beispielsweise tatsächliche Aktivitäten der Organisationen sowie existente Kooperationen im organisationalen Feld (vgl. Walgenbach 1999: 319). Im Idealfall stehen die Aktivitätsstrukturen in Wechselwirkung mit der Umwelt, wirken auf diese ein und können sie verändern. Die Annahme des Neo-Institutionalismus ist demgegenüber, dass die Aktivitätsstrukturen insbesondere nach innen gerichtet sind.

In diesem Zusammenhang wird der theoretischen Grundlage von John Meyer und Brian Rowan (1977) zufolge angenommen, dass sich die tatsächlich eingetretenen Veränderungen der Formalstrukturen nicht direkt auf das Handeln der Hochschulen auswirken, sondern eher eine „Entkopplung“ (Hasse/Krücken 1999: 14) von Aktivitäts- und Formalstrukturen stattfindet. Demzufolge können veränderte formale Strukturen einen organisationalen Wandel, der sowohl die formalstrukturelle als auch die aktivitätsstrukturelle Ebene betrifft, nicht vorhersagen.

Diese Annahme könnte beispielsweise in Hinblick auf die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen folgendermaßen konkretisiert werden:

⁵³ Eine Lesefassung des Gesetzes ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht vorhanden, jedoch stellt das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in NRW im Internet einen Überblick der Kernaussagen des neuen Gesetzes zur Verfügung.

⁵⁴ Vorherige Überlegungen, die Neueinschreibungen schon ab dem Wintersemester 2005/2006 auszuschließen, sind demzufolge obsolet geworden (*Quelle*: dpa Kulturpolitik, 5/2004).

Die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge werden auf formaler Ebene modularisiert und mit einem ECTS-Punktesystem ausgestattet. Auf aktivitätsstruktureller Ebene sind die altbewährten Vorlesungen und Seminare mit etablierten und traditionellen Themen ausgefüllt. Die Einbindung der Berufspraxis wird entsprechend durch ein Praktikum und verschiedene Praktikervorträge vollzogen. Genuine Innovationen bezüglich der Aufnahme aktueller Themen und Problemstellungen auf Lehr- und Lernebene sowie innovative Kooperationen mit der Wirtschaft während der Studiengangskonzeption werden folglich nicht involviert.

Die Ebene der Aktivitätsstrukturen hätte sich ersichtlich nicht verändert, obwohl neue formale Studienstrukturen in Hinblick auf die Modularisierung und das ECTS-Punktesystem eingeführt wurden. Die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge wären, diesem Beispiel zufolge, nur in Bachelor- und Masterstudiengänge umbenannt beziehungsweise umetikettiert worden.

Das Beispiel zeigt einen überspitzten und kurzen Abriss der theoretischen Grundannahme der nachstehenden Hypothesenauswertung auf. Diese spiegelt sich im Neo-Institutionalismus wider, wobei in Abschnitt 2 die Formal- und Aktivitätsstrukturen von Organisationen anhand der theoretischen Grundannahme von John Meyer und Brian Rowan fokussiert und erläutert werden sollen. Im Anschluss wird eine Präzisierung unter Berücksichtigung dieser neo-institutionalistischen Vorgabe in Bezug auf die deutschen Hochschulen und deren Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen erfolgen.

Die Leitfragen der im Rahmen des Lehrforschungsprojektes „Hochschulen im Wettbewerb“ geführten Interviews mit Vertretern⁵⁵ der deutschen Akkreditierungsagenturen, der nordrhein-westfälischen Universitäten und ausgewählter Beratungs- und Politikorganisationen⁵⁶ sollen in Abschnitt 3 erläutert und transparent gemacht werden. Hierfür sind zwei Unterabschnitte vonnöten, da zum einen die generellen Einschätzungen von formalstrukturellem Wandel und zum anderen die spezifisch die Einbindung der Berufspraxis betreffenden Annahmen, also der aktivitätsstrukturellen Ebene, durch die Interviews abgefragt wurden. Die Entscheidung, die Interviewfragen offen zu legen, begründet sich aus unserer Überlegung, eine möglichst nachvollziehbare Analyse im Anschluss dieser Leitfragendarstellung darzulegen. Die Offenlegung der Leitfragen soll demnach die intersubjektive Nachvollziehbarkeit dieser Forschungsarbeit gewährleisten.

⁵⁵ Die männliche Form gilt in der gesamten Ausarbeitung aus Gründen der Vereinheitlichung und Rationalisierung immer auch als Synonym für die weibliche Form.

⁵⁶ Die vollständige Liste aller Interviewpartner finden Sie im Anhang A.

Die gemäß den dargelegten Interviewleitfragen getroffenen Einschätzungen und Überlegungen der Interviewpartner werden in Abschnitt 4 inhaltsanalytisch ausgewertet. An dieser Stelle soll vorerst nur darauf hingewiesen werden, dass Einschränkungen hinsichtlich der Ergebnisse des organisationalen Wandels getroffen werden müssen, da aufgrund des gegenwärtigen Untersuchungsdesigns die tatsächlichen Veränderungen der aktivitätsstrukturellen Ebene nicht vorhergesagt werden können.

Die Gliederung der analytischen Auswertung findet gemäß der Einteilung in Abschnitt 3 statt, wobei der Unterabschnitt 4.3 zusätzlich eine Gesamtbetrachtung des Umstellungsprozesses darstellt. Die in der Analyse ausgewerteten Einschätzungen der Interviewpartner werden in den jeweiligen Unterabschnitten von Abschnitt vier erneut gegliedert, um verschiedene Schwerpunkte der Analyse zu setzen. Diese Untergliederung erfolgt anhand der im Laufe der Auswertung gefundenen Kategorien des umfangreichen Datenmaterials.

Die zusammengefassten Ergebnisse der analytischen Auswertung sowie ein Ausblick werden in Abschnitt 5 aufgezeigt.

2 Theoretische Rahmenbedingungen

Die zugrunde liegende neo-institutionalistische Annahme von Meyer und Rowan (1977: 340f) – dass eine 'Entkopplung' der Formal- und Aktivitätsstrukturen in Organisationen eintritt – bedeutet, dass gesellschaftliche Regeln, Anforderungen und Erwartungen ausschließlich auf formaler Ebene institutionalisiert werden. Dies besagt, dass Organisationen ihre formalen Organisationsstrukturen hinsichtlich der gesellschaftlichen Umwelterwartungen ausrichten, die einhergehenden Innovationen auf aktivitätsstruktureller Ebene jedoch nicht umsetzen, sondern „business as usual“ (Hasse/Krücken 1999: 15) betreiben.

Die Sicherung von Legitimität und Verbindlichkeit gegenüber der Gesellschaft ist dementsprechend das Hauptanliegen der Organisation, da die Übernahme gesellschaftlicher Regeln und Erwartungen zumeist mit der Maximierung von Legitimität, der Erhöhung von Ressourcen durch positive Sanktionen der Gesellschaft, einer dadurch erhöhten Überlebenschance sowie einer Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit einhergeht. Meyer und Rowan argumentieren in diesem Zusammenhang weiter, dass Möglichkeiten der Effizienzsteigerung weniger zu Veränderungen der formalen Strukturen führen als Gesetze oder öffentliche Meinungen: „(...) they incorporate elements which are legitimated externally, rather than in terms of efficiency“ (Meyer/Rowan 1977: 348). Der Hauptgrund dafür liegt in der öffentlichen Wahrnehmung der Organisationen, da die Formalstrukturen die

Organisation nach außen hin definieren. Hierbei ist zu beachten, dass die formalen Strukturen nicht ausschließlich nach außen wirken, sondern auch nach innen gerichtet sind, da es sonst kein einheitliches Binnenverhältnis des Systems geben würde (vgl. Stichweh 1994: 265f).

Die Umwelterwartungen definieren, welche Strukturelemente, Aufgaben und Gestaltungsräume eine Organisation aufweisen muss, um modern, zeitgemäß, rational und effizient zu sein (vgl. Walgenbach 1999: 320). Diese gesellschaftlichen Regeln, Anforderungen und Erwartungen sind, Berger und Luckmann zufolge, sozial konstruiert (vgl. Berger/Luckmann 1969). Die übernommenen formalen Strukturen beziehungsweise die von der Gesellschaft konstruierte Wirklichkeit der Formalstrukturen etablieren sich in der Organisation und werden institutionalisiert. Die Institutionalisierung dieser Formalstrukturen bedeutet jedoch ebenfalls, dass die übernommenen Strukturelemente letztendlich nicht mehr hinterfragt werden, sondern als „myths“ (Meyer/Rowan 1977: 343) angesehen werden. Folglich besagt dies, dass die institutionalisierten formalen Strukturen im Laufe der Zeit sowohl von der Organisation als auch der Gesellschaft „als gegeben und richtig betrachtet werden“ (Walgenbach 1999: 321) ohne die Effektivität oder Effizienz dieser Strukturelemente in Frage zu stellen. Selbstredend ist zu beachten, dass formale Strukturen grundsätzlich zur Effektivitäts- oder Effizienzsteigerung führen können, jedoch setzen die Organisationen sie primär zur internen und externen Legitimitätssicherung und Legitimitätsstabilisierung ein.

Die Formalstrukturen entstehen aus einer Vielzahl solcher institutionalisierter Regeln der Rationalität. „These rules define new organizing situations, redefine existing ones, and specify the means for coping rationally with each (rationalized institutional element)“ (Meyer/Rowan 1977: 344). Diese Regeln der Rationalität beschreiben die Umwelterwartungen, die bei der Bewältigung eines Problems als effektiv und effizient gelten. Aufgrund dieser Vielzahl an Umwelterwartungen müssen die Organisationen ihre Strukturen schnellstmöglich nach rationalen Gesichtspunkten ausgestalten, um eine möglichst effektive Problemlösung nach außen aufzuzeigen.⁵⁷

⁵⁷ Ein Beispiel – aus eigener Erfahrung – wäre hierfür die Handhabung von Geldscheinen zwischen einem Nennwert von 100 und 500 Euro in Kreditinstituten. Die Unfallverhütungsvorschriften (UVV-Kassen), als ein formales Strukturelement, schreiben vor, dass diese Scheine in einem verschlossenen Tresor außerhalb der Kassenhalle gelagert werden müssen. Aufgrund der langen Wege, der Zeitersparnis und der Vorschrift, dass die Kassenhalle nie unbewacht sein darf, liegen diese Geldnoten in Kurzzeitschließtresoren. Diese befinden sich in der Schalterhalle und können innerhalb von 5 Sekunden geöffnet werden. Es wird ersichtlich, dass einige Regeln der Rationalität (beispielsweise die Vorschrift der UVV-Kassen) im Realgeschehen der Organisation nicht ausgeführt werden, sondern nur als formaler Puffer eingesetzt werden, da von diesem Vorgehen weder die Vorgesetzten noch die Kunden wissen.

Bei der Gestaltung und Umsetzung neu konstruierter Gesetze, Regeln und Anforderungen orientieren sich die Organisationen an ihren institutionellen Umwelten, die vornehmlich aus gleichartigen Organisationen bestehen, wodurch wiederum Strukturangleichungsprozesse (Isomorphien) stattfinden (vgl. DiMaggio/Powell 1991: 67f)⁵⁸. Diese führen ihrerseits dazu, dass rationale Umgangs- und Verhaltensweisen dieser Umwelterwartungen entwickelt werden, die im Rahmen von formalen Strukturen in der Organisation institutionalisiert werden.

Somit werden die konstituierten und institutionalisierten Regeln, Erwartungen und Anforderungen nach rationalen Ausdifferenzierungen zur Legitimierung und zu einem geringeren Teil zur Zielerreichung eingesetzt und entwickeln sich durch die Institutionalisierung zu einem Mythos mit „explosive organizing potential“ (Meyer/Rowan 1977: 346). „In diesen Fällen wird, anders formuliert, den gesellschaftlichen Mythen der Innovation und Rationalität formal entsprochen, deren Umsetzung einen Großteil der Legitimität von (...) (O)rganisationen ausmacht“ (Hasse/Krücken 1999: 14).

In der Organisation 'Hochschule' bestehen die formalen Strukturen aus Kommissionen, Fachbereichen, Instituten, Gleichstellungseinrichtungen, Fachschaften, Transferstellen, dem Allgemeinen Studierendenausschuss, etc. Demgegenüber sind beispielsweise die im Rahmen dieses Lehrforschungsprojektes durchgeführte Forschung, die konstruktive Betreuung des Dozenten und die verschiedenen Praktikervorträge, Maßnahmen auf aktivitätsstruktureller Ebene.

Bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen findet eine Vielzahl von formalstrukturellen Veränderungen statt. So sollen die Studiengänge durch die konsekutiven Abschlüsse, die Modularisierung und das ECTS-Punktesystem international vergleichbar werden. Die Profilbildung soll helfen, Angebote differenzierter und flexibler auf neue Lern- und Lehrinhalte auszurichten sowie eine curriculare Umstrukturierung vorzunehmen⁵⁹. Der Ausbildungsauftrag wird durch die Teilung der Studienprogramme in den berufsbefähigenden Bachelorabschluss und den forschungsorientierten Masterabschluss vorgenommen, wodurch kürzere Studienzeiten, eine geringere Abbrecherquote und damit einhergehend eine höhere Absolventenquote erwartet wird (vgl. Witte et al. 2003a).

Diese institutionalisierten Regeln der Rationalität sind u.a. das Hochschulrahmengesetz, das ECTS-Punktesystem, die Modularisierung der

⁵⁸ Inwieweit diese Strukturangleichungsprozesse bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen stattfinden, wird in der Analyse zu Hypothese 1 in dieser Forschungsarbeit dargestellt.

⁵⁹ Weitere Ausführungen zur Profilbildung werden in Hypothese 6 aufgezeigt.

Studienprogramme, die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) und die Akkreditierung der Studiengänge. Diese genaue Untergliederung der formalstrukturellen Ebene wird in der folgenden Ausarbeitung nicht vorgenommen, da sie eine präzise Bearbeitung der Hypothese fast ausschließen würde. Ferner sollen die Studiengänge als Ganzes, also als eine Beispielkategorie, für die Formalstrukturen bei Bachelor- und Masterstudiengängen gelten. In Fällen, in denen eine Untergliederung während der Analyse nötig erscheint, wird diese jedoch selbstredend vorgenommen.

Aktivitätsstrukturelle Veränderungen, die mit der Einführung der konsekutiven Studiengänge einhergehen, werden durch – dem Untersuchungsdesign entsprechend – die Einbindung der Berufspraxis in die Curriculaentwicklung, die Praxiseinbindung in Forschung und Lehre sowie die Berufserfahrungen von Studierenden während des Studiums dargestellt und ferner zu analysieren sein. Die Berufspraxiseinbindung wurde als wichtiger Indikator für den Wandel der Aktivitätsstrukturen erachtet, da durch die innovativen Maßnahmen während der Studiengangskonzeption sowie die zunehmenden Kooperationen der Wirtschaft überprüft werden kann, ob das Kriterium der 'Berufsbefähigung' tatsächlich involviert wird.

Die Um- und Neustrukturierung der Studiengänge geht mit veränderten Umwelterwartungen einher. Der Mythos nach Wilhelm von Humboldt, in 'Einsamkeit und Freiheit' zu lehren, lernen und forschen (vgl. Krücken 2002: 15) sowie dem idealistischen Anspruch gemäß, keine Berufsausbildung an der Hochschule zu erfahren, sondern sich selbst zu entfalten, gilt hinsichtlich der Praxiseinbindung im 21. Jahrhundert als nicht mehr zeitgemäß, fortschrittlich und effizient (vgl. Turner 2001: 135). Infolge der Globalisierung und Internationalisierung des Phänomens der Massenuniversität sowie der hohen Studienzeiten und Abbrecherquoten an deutschen Hochschulen haben sich die gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen bezüglich der Berufsqualifizierung von Studienprogrammen gewandelt.

So erwartet die Gesellschaft von der Organisation 'Hochschule', dass diese sich ihres Ausbildungsauftrages bewusst wird, sich folglich am Arbeitsmarkt orientiert und die Studierenden zu einer qualifizierten und schnellen 'Berufsbefähigung' führt. Die Hochschulen reagieren auf diese neu konstruierten Umwelterwartungen und institutionalisieren die Regeln und Anforderungen auf formalstruktureller Ebene durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge: „Organisations expand their formal structures so as to become isomorphic with these new myths” (Meyer/Rowan 1977: 345).

Die Organisation 'Hochschule' übernimmt diese neuen Studienstrukturen auf formalstruktureller Ebene, um die Legitimierung ihres Fortbestehens und

Weiterentwicklung zu erreichen sowie den gesellschaftlich konstruierten Umwelterwartungen gerecht zu werden. Ob die Einführung der neuen Studienprogramme eine adäquate Lösung der Erwartungen und Anforderungen für die Zukunft darstellt, kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht bestätigt oder widerlegt werden. Zurzeit wirken die Bachelor- und Masterstudiengänge jedoch als ein nach außen und innen gerichteter Mythos einer effektiven und effizienten Bewältigung der gesetzten Regeln der Rationalität.

Die Institutionalisierung der neuen und umstrukturierten Studiengänge geht mit der De-Institutionalisierung der traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge einher (vgl. Hasse/Krücken 1999: 55). Die Prozesshaftigkeit des institutionellen Wandels bedingt, dass bisweilen offen bleibt, ob die übernommenen Formalstrukturen zu aktivitätsstrukturellen Veränderungen führen oder eine 'Entkopplung' stattfindet.

3 Darstellung der Leitfragen

Der auf den Entkopplungseffekt aufbauende Ausgangspunkt dieser Hypothesenauswertung ist die Vermutung, dass die hochschulpolitischen Akteure den tatsächlichen Wandel von Formal- und Aktivitätsstrukturen, entsprechend der aufgestellten Hypothese, unterschiedlich veranschlagen. Diesbezüglich galt es – teilweise provokante – Leitfragen zu formulieren, welche die Interviewpartner zu Stellungnahmen hinsichtlich dieser Annahmen veranlassten. Infolgedessen wurden Fragen bezüglich formal- *und* aktivitätsstruktureller Veränderungen gestellt. Diese Zweiteilung soll während der Leitfragendarstellung sowie der inhaltsanalytischen Ausarbeitung in Abschnitt vier weitergeführt werden.

Neben den hier aufgezeigten Leitfragen, die der Hypothese direkt zugeordnet sind, ergänzen weitere prägnante Zitate der Interviewtranskripte die Analyse. Jedoch soll von der Darbietung dieser verwendeten Fragen abgesehen werden, da diese an anderen Stellen der Forschungsarbeit aufgezeigt werden. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, wird der größte Teil der Transkripte berücksichtigt.

3.1 Leitfragen zur formalstrukturellen Ebene

Die Studie „Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukurreform“ von Stefanie Schwarz-Hahn und Meike Rehbarg, die im September 2003 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) veröffentlicht wurde, zeigt auf, dass „lediglich 13% aller Bachelor- und

Masterangebote sämtlichen Standards genügen“ (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003: 110)⁶⁰.

Diese Aussage bezieht sich auf die folgenden formalen Strukturmerkmale der neuen Studiengangskonzeptionen: Modularisierung des Studienangebots, Einführung eines Leistungspunktesystems, eine ECTS-kompatible Punktevergabe, eine Durchführung studienbegleitender Prüfungen, die Einbindung praktischer Anteile und fremdsprachiger Lehre, ein 'Diploma Supplement', eine eingeleitete oder bereits vorhandene Akkreditierung sowie Qualitätssicherungsmaßnahmen. Hierbei bleibt jedoch zu beachten, dass 51% der Studiengänge 95% der jeweiligen Einzelstandards erfüllen (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003: 110).

Diese Studie war bei den befragten Interviewpartnern weitreichend bekannt. Dies lässt den Schluss zu, dass derartige Studien durchaus von Interesse für die hochschulpolitischen Akteure sind, um Informationen und Vergleiche mit anderen Hochschulen im Umstellungsprozess zu erhalten. Der grundsätzliche Tenor der hochschulpolitischen Akteure war jedoch insgesamt kritisch. So wurde das methodische Vorgehen in vielerlei Hinsicht skeptisch betrachtet:

„Wenn Kriterien wie Modularisierung oder ECTS gesetzt werden, sind das harte Kriterien. [...] Es gibt durchaus Situationen, in denen stärker additive [Module] Sinn machen. Es gibt andererseits andere Fälle, da machen differenziertere Module Sinn. [Demzufolge] stellt sich das ganze System weitaus komplexer dar, als es in dieser Studie gemacht wurde.“

„[...] bei den 'Überfachlichen Qualifikationen' [wird es dann schwierig]. Zum Beispiel [...] heißt 'international' nicht englisch. Es wird oft reduziert – auch in der Studie [...] aus Kassel, die methodisch fragwürdig ist [...]. Der Internationalisierungsgrad [wird nicht dadurch bestimmt], wie viele Angebote es auf Englisch gibt. [...] Die ersten Punkte sind operationalisierbar. Und bei den 'Überfachlichen Qualifikationen' wird es sehr 'wünschenswert'.“

Im weiteren Verlauf der Auswertung wird nicht weiter auf die Kritikpunkte eingegangen, da sie für dieses Untersuchungsdesign weniger von Bedeutung sind. Es soll lediglich darauf hingewiesen werden, dass die Schwarz-Hahn/Rehburg-Studie durchaus bekannt war, die Ergebnisse jedoch teilweise skeptisch betrachtet wurden⁶¹.

Die zugrunde liegende Vermutung unsererseits war, dass die Einschätzungen der Interviewpartner in Hinblick auf das Ergebnis der Studie sowohl Rückschlüsse auf die Veränderungen und Zusammenhänge der formal- und aktivitätsstrukturellen Ebene erkennen lassen würden als auch auf eine mögliche Umetikettierung der

⁶⁰ Die Publikation der Studie, die erst im Jahr 2004 erschienen ist, wird im Literaturverzeichnis gesondert aufgeführt.

⁶¹ Eine Rezension dieser Studie wurde von Stefanie Hofmann (2004) veröffentlicht.

traditionellen Diplom- und Masterstudiengänge hinweisen könnten. Demzufolge wurde die herausfordernde These im Rahmen des Leitfadeninterviews an die Vertreter der Hochschulen und der Beratungs- und Politikorganisationen folgendermaßen herangetragen:

- Nach einer Studie von Schwarz-Hahn und Rehburg im Auftrag des BMBF sind trotz vieler Reformen im Detail überraschend wenige echte 'Reformstudiengänge' auszumachen. Nur 13 % aller Bachelor- und Masterstudiengänge genügen sämtlichen Kriterien von echten Reformstudiengängen.

Wie beurteilen Sie dieses Ergebnis?

Da jedoch nur einem Vertreter der Akkreditierungsagenturen diese Frage gestellt werden konnte, war es notwendig, weitere Leitfragen für diesen Teil der Hypothesenauswertung zu verwenden, um auch diese Akteursgruppe in die Analyse mit einzubeziehen. So wurde während der Durchsicht der Interviewtranskripte ersichtlich, dass vermehrte Äußerungen allgemeiner Einschätzungen von formal- und aktivitätsstrukturellem Wandel bei der Beantwortung der folgenden Fragen zu verzeichnen waren:

- Falls Sie eine Akkreditierung abgelehnt haben: Was waren Gründe hierfür?
- In der aktuellen Diskussion wird die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge häufig als 'Reformmotor' für die Entwicklung des deutschen Hochschulsystems dargestellt.

Würden Sie diese Einschätzung teilen?

Um einen weit gefächerten Überblick der gegebenen Einschätzungen der Interviewpartner für die Analyse zu erhalten, schien es hilfreich, die Frage nach dem Potential der Bachelor- und Masterstudiengänge als 'Reformmotor' für alle Akteursgruppen mit einzubeziehen.

3.2 Leitfragen zur aktivitätsstrukturellen Ebene

Die Einbindung der Berufspraxis dient hier als geeignetes Fallbeispiel, um unserer Überlegung nachzugehen, dass genuine Innovationen und Kooperationen mit der Wirtschaft bei der Studiengangskonzeption auf aktivitätsstruktureller Ebene nur selten vorgenommen werden. Diesbezüglich dient die Einbindung der Berufspraxis in Bachelor- und Masterstudiengängen als wichtiger Indikator für die Veränderungen der Aktivitätsstrukturen. Um Einschätzungen der Vertreter der Hochschulen und Akkreditierungsagenturen zu erhalten, bedienten wir uns konkreter Fragen hinsichtlich der tatsächlichen Zusammenarbeit mit der Wirtschaft:

Hypothese 3

- In welcher Form ist die Wirtschaft in die Ausbildung (beziehungsweise Lehre) beispielsweise durch Praktika, Lehrdozenten, Drittmittel, Stipendien, Mitwirkung bei Curricula, etc. involviert worden?
- Gibt es konkrete Kooperationen (in der Lehre) mit der Wirtschaft bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?

Da die tatsächliche Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge auf Fachbereichsebene stattfindet und davon auszugehen ist, dass die Vertreter der Beratungs- und Politikorganisationen diesen Prozess eher von außen betrachten, formulierten wir die Frage entsprechend. Um Vergleichsmöglichkeiten zu erhalten, wurde diese Frage auch den Vertretern der Akkreditierungsagenturen gestellt:

- Ändert sich durch die Bachelor- und Masterstudiengänge etwas am Verhältnis zwischen universitärer Ausbildung und Arbeitswelt?

Auch die Arbeitgeberseite hat sich in Verbänden und Projektgruppen mit dem Kriterium der 'Berufsbefähigung' auseinander gesetzt. Infolgedessen interessierte uns, inwiefern diese aufgestellten Kriterienkataloge der Wirtschaft eine Rolle bei der Umstrukturierung der Studiengänge spielten. Die diesbezügliche Überlegung war, dass die Einbindung solcher Vorschläge die Aussagen und Einschätzungen der Interviewpartner im Rahmen der aktivitätsstrukturellen Einbindung der Berufspraxis ergänzen könnten.

Um ein Beispiel solcher Empfehlungen für die Interviewpartner darzustellen, wurde der Kriterienkatalog der Bundesvereinigung deutscher Arbeitgeberverbände ausgewählt (vgl. BDA 2004). Dieser zeigt Empfehlungen auf, die im Rahmen der 'Berufsbefähigung' während der Studiengangskonzeption getroffen werden sollten. So heißt es: „Damit ein Studiengang die Studierenden zur Berufsbefähigung führen kann, muss er (...) den Praxis- und Berufsfeldbezug sowie die Einbeziehung überfachlicher Qualifikationen in das Fachstudium sicherstellen“ (BDA 2004). Die Leitfrage in den Interviews wurde folgendermaßen formuliert:

- Es gibt viele Vorschläge vonseiten der Wirtschaft zur Umsetzung der Einbindung in die Berufswelt, beispielsweise den Kriterienkatalog der Bundesvereinigung deutscher Arbeitgeberverbände (BDA).

Haben solche bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an Ihrer Universität eine Rolle gespielt?

Wenn dieser Kriterienkatalog bekannt war beziehungsweise in die Studiengangskonzeption involviert wurde, stellten wir während der Interviews die Nachfrage:

- Wie bewerten Sie solche Vorschläge für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?

Waren derartige Vorschläge nicht bekannt beziehungsweise wurden nicht in die Studiengangskonzeption integriert, interessierten uns die entsprechenden Gründe, woraufhin die folgende Nachfrage gestellt wurde:

- Wird der Kriterienkatalog der BDA in der Fachwelt gar nicht wahrgenommen?

Anhand dieser zugrunde liegenden Leitfragen und der im Vorfeld getroffenen Hypothese erfolgt die inhaltsanalytische Bearbeitung der Interviewtranskripte.

4 Analytische Auswertung

Die geführten Experteninterviews unterlagen der Schwierigkeit, dass Einschätzungen hinsichtlich der tatsächlichen Veränderungen der formal- und aktivitätsstrukturellen Ebene durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nur in einem geringen Maße erhoben werden konnten.

Dies begründet sich zum einen aus der Tatsache, dass die hochschulpolitischen Akteure der Beratungs- und Politikorganisationen den Umstellungsprozess von außen betrachten und beraten. Des Weiteren überprüfen die Vertreter der Akkreditierungsagenturen während der Erstakkreditierung nur formalstrukturelle und curricular-inhaltliche Strukturelemente, die mit der Einführung neuer formaler Studienstrukturen einhergehen. Die Überprüfung der Veränderungen auf aktivitätsstruktureller Ebene obliegt der Re-Akkreditierung sowie dem Qualitätssicherungsmanagement der Hochschulen. Letztendlich sind auch die von uns befragten Akteure der Rektoratsebene nicht am fachbereichsspezifischen Umstellungsprozess beteiligt, wodurch nur begrenzte Auskünfte der detaillierten Veränderungen eingeholt werden konnten.

Ein präzises Ergebnis ist demzufolge nur zu erreichen, wenn ein Abgleich der curricularen Inhalte mit den tatsächlich realisierten Lehr- und Lernveranstaltungen sowie etwaigen Aktivitäten in der Forschung erfolgt. Dies hätte allerdings sowohl den finanziellen als auch den personellen Rahmen dieses Lehrforschungsprojektes überstiegen.

Ferner bleibt zu beachten, dass es sich in diesem Forschungskontext lediglich um eine Zeitaufnahme eines fortlaufenden Prozesses handelt, wohingegen eine Längs- und Querschnittsanalyse notwendig gewesen wäre, um eine verhältnismäßig sichere und valide Überprüfung zu erzielen.

4.1 Einschätzungen zu formalstrukturellen Veränderungen

Wie verläuft die hochschulinterne Umsetzung von Bachelor- und Masterstudiengängen? In welchem Ausmaß wurden die konstruierten Umwelterwartungen

schon in die formalen Strukturen der Organisation 'Hochschule' übernommen? Wie geht die Übernahme und Institutionalisierung der konsekutiven Studiengänge vonstatten? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit die Einführung der neuen und umstrukturierten Studiengänge zur Legitimitätssicherung und -stabilisierung führen?

Diese Fragen gilt es im Zusammenhang mit dem Einführungsprozess von Bachelor- und Masterstudiengängen und den einhergehenden Veränderungen der Formalstrukturen in der Organisation 'Hochschule' im Verlaufe dieser Teilanalyse zu beantworten.

4.1.1 Hierarchische Zwänge

Die Hochschulen sind während des Einführungsprozesses von Bachelor- und Masterstudiengängen dazu gezwungen, sich an gesellschaftlichen Regulierungen zu orientieren, um ihre Legitimität zu maximieren und ihre Überlebenschancen zu sichern. Diese im Hochschulrahmengesetz, in den Strukturvorgaben der KMK sowie den Landeshochschulgesetzen verankerten staatlichen Regulierungen beinhalten formale Strukturelemente, welche in die neuen und umstrukturierten Studienprogramme aufgenommen werden sollten.

Die Übernahme dieser formalen Elemente vollzieht sich entweder ausgehend von der Rektoratsebene oder der Fachbereichsebene⁶². Die Einschätzungen der Interviewpartner zeigen, dass der Ausgangspunkt der Impulse für die Veränderungen der formalstrukturellen Ebene von Bedeutung ist:

„[...] der ganze Prozess ist ja wirklich ein 'Top-Down-Prozess' gewesen.“

„Und wenn das so geschieht, gewissermaßen in einem 'Top-Down-Approach', dann sind auch Fachbereiche und Studiengänge dabei, die eigentlich nicht so sehr davon überzeugt sind, dass es jetzt schon sinnvoll sei, konsekutive Studiengänge einzurichten. Gleichwohl sind sie gezwungen oder gedrängt, Anträge zu stellen.“

So wird davon ausgegangen, dass ein ausschließlicher 'Top-Down-Effekt', der die Fachbereiche vielfach gegen ihren Willen zwingt, die Einführung vorzunehmen, dafür verantwortlich ist, dass Programme mit minderer Qualität erarbeitet werden. Diese Studienprogramme genügen den gesellschaftlichen Regulierungen und Kriterien weniger als solche, die von der Fachbereichsebene herrühren. So beschreibt ein Vertreter der befragten Akkreditierungsagenturen:

„[...] die Anträge [werden] schlechter, was übrigens ganz verständlich ist: Am Anfang sind jene Fachbereiche in die gestuften Studiengänge gegangen, die von dieser Entwicklung überzeugt waren, die das qualitativ angenommen haben und sich tatsächlich

⁶² In welchem Umfang die Rektorats- und Fachbereichsebene am Einführungsprozess beteiligt sind, wird in Hypothese 1 näher erläutert.

weiterentwickeln wollten – die innovative neue Programme entwickeln wollten. Inzwischen gibt es in Deutschland in vielen Ländern die staatliche Vorgabe, die Studiengänge insgesamt umzustellen, häufig noch mit einer bestimmten Frist versehen. Und das führt in der Folge dazu, dass jetzt ganze Hochschulen die Studiengänge umstellen, [...] Und häufig sind es dann diese Anträge, die den Agenturen die größeren Probleme machen.“

Zudem behindern Konflikte zwischen der Rektorats- und Fachbereichsebene den Einführungsprozess. So wurde die These aufgestellt, dass das „*enorme Beharrungsvermögen*“ von einigen Fachbereichen oder Professoren die Umstellung blockiert. Durch die Neigung, an traditionellen Elementen festzuhalten, und die Abneigung, die konsekutiven Studienstrukturen einzuführen, scheint es nicht verwunderlich, dass einige Studiengänge, Fachbereiche oder Hochschulen nur widerwillig am Umstellungsprozess teilnehmen, da die staatlichen Regulierungen sie dazu zwingen.

Es wird ersichtlich, dass die hierarchischen Zwänge die Wahrscheinlichkeit vermindern, ein präzises und den Kriterien entsprechendes Studienprogramm auf formalstruktureller Ebene zu entwickeln. Weiterhin ist zu vermuten, dass sich dieser Sachverhalt ebenfalls auf die Veränderungen der Aktivitätsstrukturen niederschlägt und der organisationale Wandel durch die hierarchische Erzwingung der Studienstrukturereform eingeschränkt wird.

4.1.2 Akkreditierung

Die bloße Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen auf formalstruktureller Ebene ist durchaus ein Indiz für Modernität, Effektivität, Effizienz und Innovation an deutschen Hochschulen. Die Sicherstellung und Stabilisierung der Legitimität und der damit einhergehenden gesellschaftlichen Anerkennung der neuen Studienstrukturen kann jedoch nur durch die Akkreditierung der Studiengänge gewährleistet werden. Dies begründet sich aus der Tatsache, dass nur dieses Gütesiegel garantiert, dass die Umwelterwartungen auf formalstruktureller Ebene erfüllt wurden. Folglich wird während des Akkreditierungsprozesses überprüft, ob die übernommenen Formalstrukturen den gesellschaftlichen Regulierungen, Anforderungen, Kriterien und Erwartungen entsprechen. Demnach ist die Akkreditierung ein wichtiger Indikator für den Wandel formaler Strukturen im Rahmen des Einführungsprozesses der Bachelor- und Masterstudiengänge⁶³.

Die Akkreditierung der Studiengänge findet anhand von Kriterienkatalogen der jeweiligen Akkreditierungsagenturen statt. Die Einschätzungen der Vertreter der Akkreditierungsagenturen weisen darauf hin, dass nur die Studienprogramme

⁶³ Die aktivitätsstrukturellen Veränderungen werden erst im Rahmen der Re-Akkreditierung überprüft.

akkreditiert werden, die diesen Vorschriften genügen. Sollten grundsätzliche Mängel zu erkennen sein, wird eine Akkreditierung nicht beziehungsweise mit Auflagen ausgesprochen:

„Ich gehe davon aus, dass [...] kein Studiengang akkreditiert wird, der nicht modularisiert ist, das ist Unsinn [...].“

„[...] zwischen 10 und 15% aller Akkreditierungen, die wir bisher gemacht haben, sind entweder durchgefallen oder es lassen sich massive Mängel feststellen, so dass eine Akkreditierung nicht ausgesprochen wurde, in einem ersten Verfahren.“

„Die Mängel können sowohl strukturell als auch curricular-inhaltlich vorliegen.“

Neben den strukturellen und curricular-inhaltlichen Mängeln können auch personelle oder finanzielle Ressourcen dazu führen, dass die Studiengänge mit Auflagen akkreditiert werden. So sind zwischen „60 und 90%“ der Bachelor- und Masterprogramme nach den Angaben von zwei Vertretern der Akkreditierungsagenturen nur für ein Jahr akkreditiert. Danach erfolgt durch die Fachbereiche – eventuell mit Beratung und Hilfe der Akkreditierungsagenturen⁶⁴ bei der weiteren Planung und Strukturierung – eine selbst organisierte „Nachbesserung“. Nur wenn diese Nachbearbeitung nicht binnen sechs Monaten durchgeführt werden kann beziehungsweise die Aussicht darauf besteht, dass die aufgetretenen Mängel nicht behoben werden können, wird der Studiengang gar nicht akkreditiert.

Vier der vierzehn befragten Hochschulvertreter⁶⁵ gehen ebenfalls davon aus, dass die zukünftig akkreditierten Programme allen Kriterien gerecht werden, da die Akkreditierungsagenturen anhand ihrer jeweilig aufgestellten Standards akkreditieren, welche wiederum den staatlichen Regulierungen entsprechen:

„Ich glaube nicht, dass von den Studiengängen, die jetzt zur Akkreditierung anstehen, noch einer dabei ist, der das nicht erfüllt.“

„Das [Ergebnis der Schwarz-Hahn/Rehburg-Studie] wundert mich eigentlich, weil die Modularisierung und das Leistungspunktesystem [...] eingeführt sind. [Ansonsten] werden sie nicht akkreditiert oder bekommen Auflagen.“

Weiterhin wird darauf aufmerksam gemacht, dass es sich bei dem Ergebnis der Schwarz-Hahn/Rehburg-Studie eher um ein „Zwischenergebnis eines laufenden Prozesses“ handelt und sich infolgedessen in Zukunft verbessern wird:

„Die Chancen, die darin liegen, wirklich etwas Neues zu machen, werden [verhindert]. Ich hoffe, dass die Akkreditierung an der Stelle [etwas unternimmt].“

⁶⁴ Die Auswertung der Hypothese 1 gibt zu der Tatsache, dass die Beratung und Betreuung zumeist ausschließlich von den Akkreditierungsagenturen vorgenommen wird, nähere Erläuterungen. Beratungsorganisationen werden in diesem Zusammenhang nicht direkt kontaktiert.

⁶⁵ Andere Vertreter der Hochschulen geben keine diesbezügliche Stellungnahme ab.

Vonseiten der Beratungsorganisationen wurde zu bedenken gegeben, dass die akkreditierten Programme – sowohl mit als auch ohne Auflagen – zwar den Kriterien der Akkreditierungsagenturen genügen, jedoch ungeachtet dessen Probleme bei der Umstrukturierung aufweisen können.

Diesbezüglich wurde an anderer Stelle auch erwähnt, dass der Stifterverband Schwierigkeiten hatte, *„wirklich gute gestufte Studiengänge zu finden und dann zu prämiieren“*. So werden beispielsweise Studiengänge ohne Auflagen akkreditiert, die keine internationale Ausrichtung beanspruchen:

„[...] es werden Studiengänge akkreditiert, die keine internationale Ausrichtung haben, wenn es das Ziel dieses Studiengangs [...] ist [...].“

Diese akkreditierten Studiengänge erfüllen auf der einen Seite nicht den Anspruch der Schwarz-Hahn/Rehburg-Studie 'sämtlichen Kriterien' zu genügen, obwohl es sich um ein ausgezeichnete Programme handelt. Auf der anderen Seite können akkreditierte Programme, die sowohl den Kriterien der Schwarz-Hahn/Rehburg-Studie und denen der Akkreditierungsagenturen entsprechen, weitere Probleme und Fehler aufweisen, die von den Fachbereichen autonom verbessert werden. Die notwendige Reduzierung der Kriterien in der Studie ist demnach nicht konform mit der Überprüfung der Akkreditierungsagenturen, ob formale Strukturen relevant, plausibel und stimmig in das Studienprogramm integriert wurden. Die Ergebnisse der Studie können somit nicht direkt aufzeigen, dass die Studiengänge tatsächlich derartig mangelhaft umstrukturiert wurden, sondern nur, dass es durchaus Verbesserungen in der Umsetzung der formalen Strukturen bedarf.

4.1.3 Schwierigkeiten und Chancen

Die Vielzahl der Studiengänge, die mit Auflagen akkreditiert werden, sowie die Einschätzungen der Interviewpartner weisen darauf hin, dass mit der Übernahme der Studienstrukturen allerhand Probleme und Schwierigkeiten einhergehen.

Die generelle und flächendeckende Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge und der Anspruch, bestmöglich allen Erwartungen, Anforderungen, Regulierungen und Kriterien gerecht zu werden, bedeutet für die Hochschulen eine große und schwierige Herausforderung, sowohl in personeller und finanzieller als auch in organisatorischer Hinsicht.

Die Schwierigkeiten, die auf personelle und finanzielle Ressourcenknappheit zurückzuführen sind, sollen hier außer Acht gelassen werden. Dieser Diskurs wurde während der Leitfragenerstellung ausgeschlossen, da es als zu umfangreich erachtet wurde, eine diesbezügliche analytische Auswertung vorzunehmen. Zudem verleitet diese Ressourcenfrage oftmals zu Kritik an Staat und Gesellschaft, die in unserem Erkenntnisinteresse eine unbeträchtliche Rolle spielt. Letztendlich ist davon

auszugehen, dass alle Hochschulen mehr oder minder diese Probleme mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge haben.

Die Konzeption der neuen und umstrukturierten Studiengänge wird durch verschiedene organisatorische Störfaktoren eingeschränkt, wodurch die Übernahme der formalen Strukturen, die aus den gesellschaftlichen Umwelterwartungen hervorgehen, erschwert wird. *„Das hat viele Gründe, die man alle miteinander betrachten muss“*. Diese Einschätzung eines befragten politischen Vertreters zeigt auf, dass die verschiedensten Einflüsse innerhalb des Umstellungsprozesses dazu führen können, dass beispielsweise Kriterien nicht erfüllt sind, einige Hochschulen oder Fachbereiche sich gegen die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge wehren oder der Großteil der Akkreditierungen nur mit Auflagen ausgesprochen wird.

Der Hauptgrund der Umstellungsschwierigkeiten wird in der beorderten Eile der Prozessausführung gesehen. Hierbei muss beachtet werden, dass die Interviewpartner zum Zeitpunkt der Datenerhebung angenommen haben, dass eine Neueinschreibung in die traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge ab dem Wintersemester 2005/2006 auszuschließen sei⁶⁶:

„Ich denke, es gibt einen Grundfehler im System, und das ist die Hetze, in die wir alle kommen.“

„Das liegt ein bisschen auch daran, [...] dass die Zeit ja noch relativ knapp ist [...].“

Auch verschiedene Uneinheitlichkeiten während des Umstellungsprozesses führten dazu, dass vermehrt Probleme bei der Einführung der Bachelor- und Masterstrukturen auftraten:

„[...] das Verständnis darüber, was Modularisierung sein soll oder sein kann, [war] sehr unterschiedlich [...].“

„Das Ganze ist zu schlecht [...] und mit der falschen Begründung [vorbereitet gewesen].“

„Ich glaube, dass der Umstellungsprozess schwierig ist. [Und] er lange Zeit darunter gelitten hat, dass er nicht eindeutig war.“

Auch die Größe der Hochschulen, Fakultäten oder Fachbereiche sowie bestimmter Wissenschaftsbereiche schienen, vereinzelter Einschätzungen der Interviewpartner zufolge, ausschlaggebend für den fehlenden oder Mängel aufweisenden Umstellungsprozess zu sein:

„Ich glaube, dass die Geistes- und Sozialwissenschaften die größten Probleme haben. Ich glaube, dass die Technikbereiche und auch die Juristen am wenigsten Probleme [haben beziehungsweise hätten].“

Dieser befragte Vertreter einer politischen Organisation ging davon aus, dass die curricularen Strukturen an technischen und juristischen Fakultäten sich einfacher in

⁶⁶ Quelle: dpa Kulturpolitik, 5/2004.

das konsekutive Programm integrieren ließen, als die frei gestalteten Elemente der Geistes- und Sozialwissenschaften⁶⁷.

Die genannten Gründe sind Teilaspekte genereller Umsetzungsschwierigkeiten während der Übernahme neuer formaler Strukturen in ein etabliertes System:

„Das hat man immer bei der Einführung von neuen Prozessen. Es kann nicht alles von vorne herein hundertprozentig funktionieren.“

„[...] es ist sicherlich so, dass zuviel Hoffnung damit verbunden ist, dass mit der Erstakkreditierung alles erreicht ist.“

Die Einschätzungen dieser hochschulpolitischen Akteure zeigen auf, dass Veränderungen der Formalstrukturen in Organisationen im Allgemeinen – und hier am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen – prozessartig verlaufen. Erste Versuche der Übernahme gesellschaftlicher Regulierungen und Umwelterwartungen gehen demzufolge immer mit Schwierigkeiten und Problemen einher. Die Hochschulen weisen erste Ansätze auf, die eine Weiterentwicklung der formalen Strukturen darstellen. In Zukunft ist zu erwarten, dass am Ende des Prozesses ein Ergebnis stehen wird, das den gesellschaftlichen Anforderungen entsprechend organisiert ist. Denn erst wenn dieses Ziel erreicht wurde, wird der Effekt der Legitimitätssicherung für die Organisation 'Hochschule' eintreten.

4.2 Einschätzungen zu aktivitätsstrukturellen Veränderungen

Welche Veränderungen lassen sich im Verhältnis zwischen Wirtschaft und Berufswelt darstellen? Welche Bedeutung haben die Kriterienkataloge der Wirtschaft für die Hochschulen? Wie vollzieht sich die Einbindung der Berufspraxis in die Studiengangskonzeption? Wie lassen sich aktivitätsstrukturelle Veränderungen in der Organisation 'Hochschule' am Beispiel der Berufspraxis darlegen? Wie wurde die Umstrukturierung der Studienprogramme im Rahmen der Praxisintegration umgesetzt? Welche Chancen haben die Absolventen auf dem Arbeitsmarkt?

Da die Veränderungen der Aktivitätsstrukturen in diesem Untersuchungsdesign nicht direkt erhoben werden können, dient die Einbindung der Berufspraxis als Indikator für den Wandel der aktivitätsstrukturellen Ebene. Diesbezüglich ist zu vermuten, dass genuine Innovationen im Bereich der Praxiseinbindung zu organisationalem Wandel führen können. Inwieweit die berufspraktischen Anteile in den Studienprogrammen tatsächlich auf der Lehr- und Lernebene praktiziert wird, soll durch die Einschätzungen der Interviewpartner beurteilt werden.

⁶⁷ Hier soll auf die quantitative Auswertung verwiesen werden, welche sich u.a. mit diesen Annahmen auseinandersetzt.

4.2.1 Verhältnis zwischen Hochschulen und Wirtschaft

Die Loslösung vom Humboldt'schen Ideal im Rahmen des Einbezugs der Wirtschaft entstammt den gesellschaftlichen Umwelterwartungen, welche die Integration der Berufspraxis in die neuen Studiengänge fordert. Diese Herausforderung birgt eine „sehr starke Veränderung des Systems“ für die Organisation 'Hochschule':

„[...] die Studiengänge müssen sehr stark umorganisiert werden, sehr stark weg von diesem Vorlesungsduktus, Seminarduktus, hin zu Modulen mit Kompetenzerwerb und das ist wirklich eine Studienstrukturreform [...].“

Außer Frage steht hierbei, dass diese Aufgabe von den Universitäten mehr Maßnahmen erfordert als von den Fachhochschulen, da diese gegenwärtig über anders organisierte Studiengänge verfügen.

Um Veränderungen im Verhältnis zwischen der Organisation 'Hochschule' und der Wirtschaft zu erreichen, müssen gegenseitige Annäherungen und Übereinkommen erfolgen. Die direkten Kooperationen der Akteure ermöglichen, dass innovative Ideen entwickelt und in die Curriculakonzeption einbezogen werden können.

Die staatlichen Regulierungen und die vorherrschende Situation der 'Massenhochschule' schüren diesbezügliche Aktivitäten vonseiten der Hochschulen:

„Die Studierenden haben es eingefordert. Die sind ja viel pragmatischer als so manche Idealisten, die es früher so gegeben hat, und fragen 'Was hab ich davon?' und 'Wie kann ich das nutzen, was ihr hier mit mir macht?'.“

„[...] Es ist sicherlich so, dass die Hochschulen deutlicher als bisher gehalten sind, sich mit Vertretern der Wirtschaft zu verständigen, sich zu fragen: 'Was erwartet ihr eigentlich von Absolventen, insbesondere Bachelorabsolventen?' Das ist ja die große Frage, wie man für die einen Einstieg in den Arbeitsmarkt schafft.“

Die Wirtschaft ist eher im Zusammenhang mit fehlenden finanziellen Ressourcen für eigene Forschungsmaßnahmen, der Profitierung von qualifizierten Hochschulabsolventen sowie der kostensenkenden Faktoren bei der Einstellung von Bachelorabsolventen in den Fachbereichen Wirtschaft, Ingenieurwesen, etc. dazu bereit, mit den Hochschulen zu kooperieren:

„Ich glaube, dass sich das Verhältnis fundamental geändert hat, dass die Wirtschaft, da sie selber ihre Aufhängung in Forschung und Technologie breit reduziert hat, stärker auf Universitäten und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen angewiesen ist und damit auch eine stärkere Bereitschaft zu Kooperationen hat [...].“

„[...] die Wirtschaft [fordert] nun klar Absolventen [...], die einem Berufsprofil der Wirtschaft entsprechen. Das heißt also, dass bei den Bachelor[absolventen] ein Teil der Arbeitswelt in der Bachelorausbildung eingefangen werden muss.“

Ein befragter Vertreter der Hochschulen weist darauf hin, dass vonseiten der Wirtschaft eine mangelnde Bereitschaft besteht, sich mit derartigen Problemstellungen auseinander zu setzen:

„Wir sind zunächst einmal enttäuscht darüber, dass die Wirtschaft sich in diese Diskussion gar nicht so sehr einbringt. Wir haben das von uns aus forciert. [...] [U]nsere Wirtschaft ist zu wenig informiert, sodass wir sie so gut wie gar nicht mit einschalten können. [...] Die [Wirtschaft] denkt, da kriegen sie Leute, die jünger und billiger sind, aber genauso viel können. Das stimmt so nicht!“

Ein Grund für die Zurückhaltung der Wirtschaft könnte darin bestehen, dass sie nicht mittels staatlicher Regulierungen gezwungen wird Kontakt aufzunehmen. Um die Kooperationen mit den Hochschulen zu erhöhen, besteht die Notwendigkeit, die Vorteile derartiger Absprachen für die Wirtschaft transparent und nachvollziehbar darzulegen⁶⁸.

Tendenziell kann eine Zunahme der Annäherungen im Verhältnis zwischen den Hochschulen und der Wirtschaft anhand der Beurteilungen der Akkreditierungsagenturenvertreter aufgezeigt werden:

„Ja, [das Verhältnis zwischen den Hochschulen und der Wirtschaft verändert sich] entscheidend. Die Studienprogramme Bachelor [und] Master [...] gehen erstmals in den Punkt ‘Output-Orientierung’ hinein. Da wird also zum ersten Mal in den Hochschulen [...] definiert: ‘Was ist eigentlich das Ziel dieses Studienganges [...]?’“

„[...] der Kontakt verstärkt sich ein bisschen, wobei [die] Wirtschaft nicht der alleinige Gesprächspartner ist, sondern generell die Beschäftigungsmöglichkeiten, also bei forschungsorientierten Studiengängen auch [die] Max-Planck-Institute.“

Eine Einschränkung ist jedoch hinsichtlich der Annahme zu treffen, dass die Bachelor- und Masterstudiengänge den alleinigen Grund für die Veränderungen darstellen. So gehen einige hochschulpolitische Akteure davon aus, dass bereits vor der Studienstrukturreform begonnen wurde, das Verhältnis zwischen der Wirtschaft und der Organisation ‘Hochschule’ zu intensivieren:

„Die Arbeitsteilung zwischen Arbeitswelt und Hochschulen – als Qualifikationsanstalt hier und Praxis- und Erwerbsanstalt da – die gilt schon lange nicht mehr.“

„[...] ich würde nicht sagen, dass durch die Bachelorkonstruktion schon ein sichtbarer Schub gekommen ist. Aber da der Bachelor [...] so etwas wie Berufsorientierung betreiben soll, wird das möglicherweise noch intensiviert werden.“

Diese Zusammenarbeit beschränkte sich jedoch größten Teils u.a. auf die Fachbereiche Ingenieurwesen, Wirtschaftswissenschaften, Architektur und Medizin:

„Die Ingenieure hatten natürlich immer gute Beziehungen zur Wirtschaft, die Wirtschaftswissenschaften hatten sie natürlich auch.“

Diese Einschätzungen lassen den Schluss zu, dass die flächendeckende Integration der Berufspraxis primär durch die Einführung des Bachelorabschlusses angestoßen wurde. Infolgedessen orientieren sich auch die Fachbereiche, die vor der

⁶⁸ Nähere Erläuterungen bezüglich der Projekte, die im Rahmen der besseren Anerkennung und Akzeptanz der Bachelor- und Masterabschlüsse initiiert wurden, werden in Abschnitt 4.2.4 aufgezeigt.

Umstrukturierung einen sehr geringen Praxisanteil in die Curricula einbezogen, an der Wirtschaft und dem Arbeitsmarkt:

„Also [die Einbindung der Berufspraxis] ist [...] völlig unabhängig [davon], ob man Diplom macht, Bachelor oder Master. Das [hat es bei einigen] Studiengängen schon immer gegeben [...]. Es kommen aber ein paar Studiengänge hinzu, die sagen: 'Bisher waren wir vollkommen ohne Praktikum, und das bringen wir jetzt in [den] Bachelor oder Master mit ein'.“

Eine weitere Einschränkung muss dahingehend unternommen werden, dass derartige Kooperationen und Annäherungen nicht dazu führen, dass die Wirtschaft einen direkten Einfluss auf die Studiengangskonzeption hat:

„Wir haben Unternehmenskontakte, gewachsene, teilweise auch neue, aber dass wir jetzt sagen, wir haben wirklich festgeschrieben, dass da was passiert, das ist nicht der Fall.“

„Aber es ist nicht so, dass die Universität [...] auf Bedürfnisse der Wirtschaft hin Studiengänge einführt.“

„Im Ausbildungsprogramm habe ich nicht erlebt, dass die Industrie oder ein Unternehmen Einfluss hatte.“

Grundsätzlich kann eine durchaus positive Tendenz, bezogen auf die Integration und den Nutzen der berufspraktischen Anteile in den Bachelor- und Masterprogrammen, verzeichnet werden. Obwohl keine direkten Kooperationen während der Studiengangskonzeption vorhanden sind, werden während der Zusammenkunft von Wirtschaft und Hochschule Ideen ausgetauscht, die bei der Curriculaentwicklung auf Fachbereichsebene – zu mehr oder weniger Anteilen – involviert werden. Diese indirekten Absprachen sollen, nach den Einschätzungen der Interviewpartner zu urteilen, zukünftig ausgebaut werden und dazu beitragen, den Absolventen Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, die zu einer qualifizierten 'Berufsbefähigung' führen.

4.2.2 Kriterium der 'Berufsbefähigung'

Der Aspekt der 'Berufsbefähigung' – gemäß der mit dem Bologna-Prozess einhergehenden politischen und moralischen Verpflichtungen – soll aufgrund veränderter Anforderungen der Berufswelt und der Wissenschaft zu einer „Neujustierung der Ausbildungsziele“ (Witte et al. 2003b: 2) führen (vgl. AG III). Dementsprechende Empfehlungen der Wirtschaft zeigen den Hochschulen, dass neben der Definition der angestrebten Berufsfelder, auch die Praxiserfahrungen, eine Vielzahl überfachlicher Qualitäten und die Praxiseinbindung in Forschung und Lehre bei der Programmkonzeption für wichtig erachtet werden, um dem Kriterium der 'Berufsbefähigung' gerecht zu werden (vgl. BDA 2004).

Bei der Konstruktion der Bachelor- und Masterprogramme an deutschen Hochschulen spielt der beispielhaft geltende Kriterienkatalog der BDA, der die

Umwelterwartungen und Anforderungen der Wirtschaft wieder gibt, grundsätzlich eine sehr geringe Rolle, auch wenn er von vielen Vertretern der Hochschulen wahrgenommen wurde:

„Also, ich habe ihn irgendwann mal wahrgenommen und vielleicht ein paar meiner Kollegen auch, aber ich glaube nicht, dass er eine besonders große Sichtbarkeit hat.“

„Also, die darf man durchaus wahrnehmen, aber ich glaube nicht, dass sie das Evangelium sind und das sehen die Unternehmen ganz genauso, zumindest diejenigen, die ein bisschen über den Tellerrand rausgucken.“

An diesem Punkt schließt sich die Frage an, warum derartige Kriterienkataloge bei den Studiengangskonzeptionen nicht involviert werden? Der diesbezügliche Trend kann anhand der folgenden Aussagen aufgezeigt werden:

„Kriterienkataloge sind in der Regel selektiv [und] müssen bestimmte Aspekte unberücksichtigt lassen. Das heißt, sie fokussieren bestimmte Interessen, [und] das kann [wiederum] zu Problemen führen.“

„Man muss sehr genau aufpassen, wir wollen Studierende an der [Hochschule] nicht so fit machen, dass sie sich morgen ins Büro setzen und sämtliche Probleme des Unternehmens lösen können. [...] Unser Ziel ist, Absolventen zu erzeugen, die in der Lage sind [...] mit ihrer Methodenkompetenz in den unterschiedlichen Situationen zu bestehen [...]“

Die Annahmen der befragten Hochschulvertreter zeigen auf, dass die Selektivität und Präzisierung der wirtschaftlichen Anforderungen nicht ihrem Anspruch der Praxiseinbindung gerecht werden. So gehen sie davon aus, dass die Lösungen spezifischer Problemstellungen in Unternehmen nicht in ihrem Aufgabenbereich liegen, sondern eher in einer wirtschaftlichen Ausbildung.

Auch eine Studie des CHE lässt erkennen, dass sich die mythisch überhöhten Vorstellungen des Kriteriums der 'Berufsbefähigung' an den deutschen Hochschulen nicht realisieren lassen. So wird davon ausgegangen, dass sich mit dem Bachelorgrad „zumeist kein spezifisches Berufsbild“ (Witte et al. 2004: 11) verbindet, sondern eher ein „umfassendes Verständnis von Berufsfähigkeit“ (ebd.). Hierzu nehmen zwei befragte Vertreter der Beratungsorganisationen Stellung:

„[...] man muss [...] verstehen, dass man einen Bachelorabschluss [...] in einem bestimmen Umfang in der Arbeitswelt verlängern muss. Es ist eigentlich üblich, dass es 'Traineephasen' oder 'Anlernphasen' in der Arbeitswelt gibt, wo man sich mit dem Wissen was man mitbringt erst einmal orientiert im Kontext dieser Beschäftigung. [...] Das kann nicht vom ersten Tag an der Chefsessel sein.“

„[...] Berufsqualifizierung [...] in Studiengängen, die generell arbeitsmarktfremd agieren, muss etwas anderes sein, als Berufsqualifizierung in Bereichen, die bisher schon sehr arbeitsmarktnah agieren. Also in dem einen Bereich geht es mehr in Richtung Beschäftigungsfähigkeit [...], in anderen Bereichen geht es mehr auf bestimmte

Berufsfelder. [Diese starke Berufsfeldzentrierung] ist mit Berufsqualifizierung im rechtlichen Sinne eigentlich nicht gemeint.“

Infolgedessen soll das Kriterium der 'Berufsbefähigung' eher dazu führen, dass den Studierenden Grundkenntnisse ihrer Disziplin, Methodenkompetenzen und berufsqualifizierende Schlüsselqualifikationen übermittelt werden, als spezifische Problemlösungen von Unternehmen zu erarbeiten.

Ein weiterer Grund für die dürftige Involvierung derartiger Vorschläge der Wirtschaft bei der Studiengangskonzeption scheint am Einfluss der staatlichen Regulierungen zu liegen. Da diese, beispielsweise das Hochschulrahmengesetz, die Strukturvorgaben der KMK sowie der Kriterienkatalog des Akkreditierungsrates das Kriterium der 'Berufsbefähigung' ebenfalls berücksichtigen, liegt diese Vermutung nahe:

„Ich glaube, dass es wichtiger ist für viele zu gucken, was sagt die Rektorenkonferenz, was sagt die Kultusministerkonferenz. [...] Das ist vielleicht noch der alte Etatismus, zu gucken, was will der Staat haben [...].“

„Diese pauschalen Kataloge haben [...] keine große Wirkung, [...] was wirkungsvoller ist, sind die Kriterienkataloge der Akkreditierungsagenturen.“

Die grundsätzlichen Regeln und Anforderungen der Berufseinbindung sind demzufolge im Akkreditierungsprozess durch die Richtlinien des Akkreditierungsrates und der Akkreditierungsagenturen abgedeckt. Die Kriterienkataloge der Wirtschaft stellen so eine Wiederholung der Erwartungen und Anforderungen aller staatlichen Vorgaben dar:

„[...] alle Verbände [haben] irgendwelche Vorstellungen dazu [...]. Jeder meint, dazu etwas sagen zu müssen, auch wenn das andere schon gesagt haben.“

„[...] immer andere müssen 'machen', aber was [die Wirtschaft] selbst tut, das steht nicht drin.“

Eine divergente Einschätzung wird durch die Vertreter der Beratungs- und Politikorganisationen aufgezeigt. Diese beurteilen die Ideen, die hinter derartigen Kriterienkatalogen stehen, weitestgehend positiv und hilfreich für den Umstellungsprozess:

„[...] ich möchte jetzt nicht die BDA-Vorschläge bewerten, aber was ich auf jeden Fall festhalten würde ist, dass der Prozess, sich darüber Gedanken zu machen – 'Wie kann das aussehen?', 'Was sind eigentlich wertvolle Schritte?', 'Was sind sinnvolle Instrumente?', 'Was muss eigentlich in den Curricula passieren?' – wichtig ist.“

„Ich glaube, dass das positive Signale sind, weil es auch zeigt, die Wirtschaft setzt sich damit auseinander, macht sich Gedanken darüber, was sie erwarten möchten [...] von einem [...] Absolventen.“

„[...] ich finde es richtig, dass die Wirtschaft sich mit den zentralen Fragen des Wissenschafts- und Forschungssystems beschäftigt.“

Die Annahmen der Akkreditierungsagenturenvertreter gehen dahingegen in zwei widersprüchliche Richtungen. So beurteilen drei der befragten Akteure die Vorschläge der Wirtschaft als sehr „vernünftig“ und „interessant“, die übrigen Meinungen nähern sich eher den Aussagen der Hochschulvertreter an.

Eine abschließende Betrachtung derartiger Kriterienkataloge zeigt diese Einschätzung eines Interviewpartners der Akkreditierungsagenturen auf:

„Der Kriterienkatalog ist sicherlich eine Grundlage und ein Referenzrahmen. [...] [D]iese auf politischer Ebene verabschiedeten Programme und Papiere [sind] sehr global in vielen Punkten. Die konkrete Ausgestaltung muss vor Ort zwischen den Hochschulen und Unternehmen folgen, die nachher auch die Studierenden aufnehmen.“

Diese Stellungnahme macht sehr deutlich, dass die bloße Aufstellung von Erwartungen und Forderungen der Wirtschaft nicht zur Integration der Berufspraxis führt. Aufgrund dessen orientieren sich die Hochschulen im derzeitigen Umstellungsprozess vorerst an den staatlichen Regulierungen, die während der Akkreditierung erfüllt werden müssen.

4.2.3 Einbindung der Berufspraxis

Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Kriterienkataloge der Wirtschaft bei der Studiengangskonzeption keine gewichtige Rolle spielen. Vielmehr orientieren sich die Hochschulen an den staatlichen Regulierungen, die im Rahmen der Praxiseinbindung die Definition der Studiengangsziele sowie die Vermittlung von berufsqualifizierenden Schlüsselqualifikationen fordern. Auch direkte Kooperationen mit der Wirtschaft bei der Entwicklung der Curricula sind eher selten. Die Ideen und Anregungen der Berufspraxis werden jedoch durch eine indirekte Zusammenarbeit eingebunden. So gibt es verschiedene Kooperationsmöglichkeiten, wie beispielsweise Informationsveranstaltungen, Befragungen, Technologietransferstellen, ehemalige Studierende sowie andere Verbindungen zur freien Wirtschaft, die überwiegend auf der Fachbereichsebene wahrgenommen werden:

„Natürlich wird die Wirtschaft in all diese Prozesse mit einbezogen. [...] Das heißt, da [fließt] über die Gespräche [...] zwischen Wirtschaft und Hochschullehrern der Einfluss der Wirtschaft mit in die entsprechenden Studiengänge und in die Anforderungen dieser Studiengänge mit ein.“

„[...] wir machen regelmäßige Befragungen bei den Firmen, wie da der Bedarf ist, wie die mit unserem berufsbezogenen Angebot zurecht kommen. [...] Diese Informationen haben wir natürlich gerade unter dem Punkt 'Berufsorientierung' weiter verwerten können.“

„[...] da gibt es ganz enge Kooperationen auch mit [den Herstellern], aber nicht was das Ausbildungsprogramm angeht.“

Die Initiierung verschiedener Projekte, die dem Informationsaustausch zwischen Hochschul- und Wirtschaftsvertretern dienen, soll zu einer zukünftigen Verbesserung der Berufspraxiseinbindung auf hochschulischer Ebene führen:

„[...] unsere Universität hat gemeinsame Projekte [...], das heißt, da haben wir den direkten Einfluss auch von den entsprechenden Kooperationspartnern auf die entsprechenden Studiengänge. [...] [B]isher sind noch nicht alle Studiengänge in die Richtung gehend überführt [...], aber damit ist auf jeden Fall in der Zukunft zu rechnen.“

„Es gibt mittlerweile Verbindungen zu diversen Arbeitgeberverbänden, wo es dann auch Informationsveranstaltungen gibt vonseiten der Uni für diese Arbeitgeberverbände.“

Die Vielfältigkeit und Häufigkeit derartiger Kommunikationen hängt sowohl von den Hochschulen als auch von den Fachbereichen ab. So lassen die Einschätzungen der Vertreter der Akkreditierungsagenturen erkennen, dass an den Fachhochschulen generell mehr Verbindungen mit der Wirtschaft bestehen⁶⁹:

„Das gibt es vielfach, eher bei den Fachhochschulen als an den Universitäten. In den Bereichen, vor allem dem berufsbegleitenden Bachelorstudiengang, da gibt es das sehr oft.“

„Also an Fachhochschulen gibt es zum Beispiel tendenziell mehr Lehraufträge, an Universitäten tendenziell eher weniger. Auch Betriebsbesuche oder Kontaktbesuche von potenziellen Arbeitgebern sind oft nur durch Einzelpersonen in der Lehre vertreten und nicht strukturiert.“

Die fächerspezifische Unterscheidung kann u.a. zwischen den Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften auf der einen Seite und der Architektur, den Wirtschaftswissenschaften sowie dem Ingenieurwesen auf der anderen Seite getroffen werden. Wobei die erstgenannten Fachbereiche eine geringere Bereitschaft zeigen, mit Wirtschaftsvertretern zu kooperieren, da die Studiengänge generell anders organisiert sind. Die befragten hochschulpolitischen Akteure erwarten jedoch, dass sich diese Diskrepanzen zukünftig verringern:

„Also [die Praxisausbildung] ist fächerspezifisch. [...] Je anwendungsorientierter ein Fach von sich aus ist, desto mehr wird es nun gemacht werden.“

„In den Geistes- und Sozialwissenschaften gab es Berührungspunkte in vielen Bereichen, und ich denke, dass diese [...] abgebaut werden, aber auch das ist ein Prozess.“

„[Die] Traditionen bestehen fort, das hat sich jetzt nicht über Nacht vollständig geändert. Aber wir sehen, dass auch in den Bereichen, in denen der Kontakt zum Arbeitsmarkt bisher nicht so groß war, die Verbindungen jetzt enger gestaltet werden.“

Im weiteren Verlauf soll auf die detaillierte fachbereichsbezogene Analyse verzichtet werden, da nur Befragungen auf Rektoratsebene stattgefunden haben.

⁶⁹ Entsprechend lassen sich Unterschiede zwischen den einzelnen Universitäten erkennen, die hier nicht konkretisiert werden sollen.

Die Ziele der praxisnäheren Ausbildung durch die Bachelor- und Masterstudiengänge liegen darin, dass die Studierenden zum einen darüber in Kenntnis gesetzt werden sollen, in welche Berufsfelder sie mit ihrem angestrebten Abschluss gehen können. In diesem Zusammenhang ist die geschaffene Transparenz für die Studierenden und die Wirtschaft besonders von Interesse. Zum anderen sollen neue Schlüsselkompetenzen dazu führen, dass ein schnellerer und einfacherer Berufseinstieg gewährleistet werden kann:

„Bei den Magisterstudiengängen haben sich die wenigsten Lehrenden dafür interessiert, wo die Studierenden hingegangen sind. [...] Der Umstieg auf kompetenzorientiertes Lernen führt dazu, dass man sich im Fach stärker vergewissern muss, welche Kompetenzen denn außerhalb der Uni gebraucht werden.“

„Die ganze Diskussion um Berufsbefähigung oder Berufsqualifizierung hat dazu geführt, dass es eine Erwartungshaltung vonseiten der Hochschulen gibt, dieses genauer zu definieren, auch vonseiten der Wirtschaft. Genauso wird von der Wirtschaft erwartet, dass die Absolventen nicht nur mit einer akademischen Ausbildung, sondern auch mit fachübergreifenden Kompetenzen [...] aus der Hochschule [kommen].“

Die Einbindung der Berufspraxis erfolgt in den Curricula, nach den Einschätzungen der Hochschulvertreter zu urteilen, traditionell durch Praktika im In- oder Ausland mit Vor- und Nachbearbeitung, Praktikervorträge, Forschungsprojekte, Exkursionen, Kolloquien oder Lehraufträge von ehemaligen Absolventen sowie der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in dafür eingerichteten Modulen:

„Wir haben Vertreter des Arbeitsmarktes hier, die regelmäßig Vorträge halten über die Anforderungen am Arbeitsmarkt, um die Absolventen darauf auch vorzubereiten.“

„Es gibt immer wieder Vorträge von Vertretern, auch über die Berufspraxis in ihren Unternehmen, die werden aber punktuell [...] von Studiengangvertretern [eingeladen].“

„Also ich glaube, dass es inzwischen jede Menge gibt [...], also Lehraufträge von Praktikern aus Unternehmen – Praktikumsplätze zum Beispiel im Rahmen von 'Studierende und Wirtschaft' [...].“

Durch die Einführung der Bachelor- und Masterprogramme wurde die Einrichtung beziehungsweise Ausweitung von 'Career Centern' vorgenommen. In diesem Rahmen gibt es – teilweise gebührenpflichtige – Seminarangebote, die der besseren Vermittlung von Absolventen auf dem Arbeitsmarkt dienen:

„Es gibt ein Hochschulteam des Arbeitsamtes [und eine] Karriereberatung [...] hier an der Uni.“

Die Außenstellen des Arbeitsamtes beraten die Studierenden individuell und fachspezifisch jeweils nach Qualifikation und Abschluss. Es bleibt jedoch anzumerken, dass diese Maßnahmen auf formalstruktureller Ebene schon zu Zeiten der Diplom- und Magisterstudiengänge existierten.

Es wird ersichtlich, dass genuine Innovationen auf aktivitätsstruktureller Ebene zum Erhebungszeitpunkt nur sehr selten stattgefunden haben. Die Praxiseinbindung der Bachelor- und Masterstudiengänge beschränkt sich größtenteils auf die etablierten curricularen Inhalte und Routinen:

„[...] dass man sagt, wir machen einzelne Veranstaltungen nur als Praxiskolloquium oder lassen Praktiker bestimmte Veranstaltungen machen, ist, wenn ich das im richtigen Überblick sehe, im Moment bei uns an der Uni [nicht so]. Es gibt [aber] sehr wohl Überlegungen [dazu].“

„[Praktika werden] in den Unternehmen [vermittelt], mit denen der betreffende Professor vielleicht sowieso schon ein Forschungsprojekt macht [...], aber das war es dann auch. Also nichts besonders Gestalterisches.“

„Und ich glaube nicht, dass geplant ist [die Berufspraxiseinbindung] jetzt noch besonders bezüglich des Bachelorstudienganges (x)⁷⁰ verstärkt in Angriff zu nehmen. Denn zumindest sieht es so aus, dass auch in den Magisterstudiengängen die Möglichkeiten bestanden die Industrie zu involvieren, durch Lehraufträge [oder] durch entsprechende Kolloquien. Davon wird auch Gebrauch gemacht.“

Die aufgestellte Hypothese, dass eine 'Entkopplung' der Formal- und Aktivitätsstruktur stattfindet, kann demzufolge vorerst bestätigt werden. Es bleibt jedoch abzuwarten, inwieweit eine flächendeckende Umstrukturierung der aktivitätsstrukturellen Ebene in Zukunft fortschreitet. Die Bemühungen der Hochschulen, den Kontakt mit der Wirtschaft zu intensivieren, sind auf der einen Seite sehr klar deutlich geworden. Auf der anderen Seite müssen noch viele Veränderungen vorgenommen werden, um adäquate Lösungen für die gesellschaftlichen Umwelterwartungen zu gewährleisten. Erst wenn dies geschehen ist, kann der organisationale Wandel der Organisation 'Hochschule' erreicht werden.

4.2.4 Akkreditierung und Wirtschaft

Im Akkreditierungsprozess sind Fach- und Wirtschaftsvertreter in dreierlei Hinsicht involviert. Erstens werden während der Aufstellung der Standards von den jeweiligen Akkreditierungskommissionen Absprachen und Übereinkommen mit Fachgesellschaften und -verbänden getroffen⁷¹. Zweitens sitzen Wirtschaftsvertreter in den Gremien der jeweiligen Agentur:

„Ein Drittel des Gremiums besteht aus Vertretern der Industrie oder Wirtschaft. Bei mangelndem Wirtschaftseinbezug legen diese ein Veto ein und der Studiengang wird nicht akkreditiert beziehungsweise zugelassen.“

⁷⁰ In Fällen, in denen Rückschlüsse auf die Herkunft der Zitate getroffen werden könnten, wird aus Gründen der Anonymisierung ein (x) an die jeweilige Stelle gesetzt.

⁷¹ Quelle: <http://www.acquin.org/acquincms/index/kommission> (letzter Zugriff am 22.02.2005).

Letztendlich ist in den Gutachtergruppen, welche die Begehung an der Hochschule durchführen, grundsätzlich ein Wirtschaftsvertreter beteiligt⁷²:

„[...] an der Begutachtung [sind Berufspraktiker] beteiligt. Sowohl bei den 'Peer Reviews' als auch in der Akkreditierungskommission selbst sitzen Vertreter der Berufspraxis und haben erheblichen Einfluss auf die Akkreditierungsentscheidungen solcher Studiengänge.“

Die Zusammenarbeit der Akkreditierungsagenturen mit u.a. den Fachgesellschaften und der Wirtschaft soll die „Vielfalt im Hochschulbereich (...) ermöglichen und gleichzeitig die Qualität, Transparenz und Vergleichbarkeit von erbrachten Leistungen und der für sie notwendigen Prozesse sowie (die) Ressourcenausstattung (...) sichern“ (ASIIN 2004: 6).

Durch die verschiedenen Einbindungen von Wirtschaftsvertretern in den Akkreditierungsprozess enthält dieser *„immer auch eine kritische Rückkopplung mit der Arbeitswelt“*. Dementsprechend haben die Praxisvertreter einen großen Einfluss auf das Akkreditierungsgeschehen sowie die Möglichkeit, Ideen und Beiträge einzubringen:

„Die Akkreditierungsagentur (x) hat zum Beispiel ein Papier in der Kommission auf Initiative der Vertreter der Berufspraxis verabschiedet, [das] sich mit den Schlüsselqualifikationen oder Schlüsselkompetenzen in den Studiengängen befasst und die Forderung stellt, dass in den Akkreditierungsanträgen deutlich werden muss, an welchen Stellen welche Schlüsselkompetenzen vermittelt werden. Und das ist sicher neu.“

„Zumindest kann ich für die von uns akkreditierten Programme sprechen. Da kann ich sagen, 90% der Programme haben solche Unternehmensbeiräte.“

So gehen die Vertreter der Akkreditierungsagenturen davon aus, dass die definierten Ausbildungsziele und Schlüsselkompetenzen grundsätzlich die Berufsqualifizierung der Absolventen gewährleisten kann, wenn ein Studiengang ohne Auflagen akkreditiert wird:

„Wir gehen [...] davon aus: Ziele definieren und alles andere muss sich daraus ergeben – sowohl Inhalte [als auch] Methoden [und] Ressourcen – alles muss sich daraus logischer Weise ableiten lassen.“

Die während des Akkreditierungsprozesses durchgeführten Maßnahmen ermöglichen, dass das Kriterium der 'Berufsbefähigung' innerhalb der Bachelor- und Masterprogramme aus der Perspektive der Arbeitgeberseite zu verschiedenen Zeitpunkten betrachtet und überprüft wird. So kann davon ausgegangen werden, dass trotz kaum vorhandener direkter Kooperationen vonseiten der Hochschulen die Anforderungen der Wirtschaft in einem gewissen Maß erfüllt werden.

⁷² Quelle: <http://www.acquin.org/acquincms/index/gutach> (letzter Zugriff am 22.02.2005).

4.2.5 Anerkennung der Abschlüsse

Die Voraussetzungen, die Bachelor- und Masterabsolventen zu einer qualifizierten und schnellen 'Berufsbefähigung' zu führen, wurden auf formalstruktureller Ebene durch die staatlichen Regulierungen angestoßen. Der Versuch der Hochschulen, die aktivitätsstrukturelle Ebene anzupassen, wird durch Projekte und Initiativen voran gebracht. Inwieweit diese den gesellschaftlichen Anforderungen adäquat gerecht werden, wird zukünftig zu untersuchen sein.

Ein wichtiger Aspekt, den die Wirtschaft dahingehend zu erfüllen hat, ist die Anerkennung der Bachelor- und Masterabschlüsse. Wobei im Folgenden primär auf den ersten berufsqualifizierenden Abschluss – den Bachelorabschluss – eingegangen wird, da der Masterabschluss im Allgemeinen als Pendant der Diplom- und Magistergrade akzeptiert ist. Die Berufspraxis sollte dementsprechende Wirkungsbereiche und Arbeitsgebiete für die 'neuen' Absolventen zur Verfügung stellen.

Ein befragter Vertreter der Akkreditierungsagenturen fasste die divergente Sachlage der letzten Jahre hinsichtlich des Bachelorgrades folgendermaßen zusammen:

„Wir haben in Deutschland die Situation, dass die Wirtschaft und Industrie seit vielen, vielen Jahren jammern, dass unsere Absolventen zu alt sind [...]. In dem Moment, an dem die Politik angefangen hat, darauf zu reagieren, haben die Vertreter der Wirtschaft offenbar erst mal einen Schreck bekommen und haben angefangen genau anders herum zu jammern. Jetzt wissen sie plötzlich nicht, was sie mit den Bachelorabsolventen anfangen sollen.“

Diese kritische Einschätzung der Bachelorabsolventen wurde von vereinzelt Interviewpartnern weitergeführt:

„Ich halte die Berufsbefähigung des Bachelor – zurzeit – für einen frommen Wunsch. [...] Wenn sie als Diplom-Chemiker [...] in die Industrie gehen, werden sie dort keine Karriere machen. [...] Sie müssen promoviert sein, und jetzt gehen wir mit dem Bachelor zwei Stufen runter [...].“

Die Skepsis vonseiten der befragten hochschulpolitischen Akteure lassen erkennen, dass Initiativen und Projekte zur Anerkennung der Bachelorabschlüsse unbedingt notwendig sind. Durch diese können die Einstiegsschwierigkeiten am Arbeitsmarkt verringert sowie die Akzeptanz der Wirtschaft und Studierenden für diese Studiengänge erhöht werden. In diesem Zusammenhang wurde im Sommer 2004 das Projekt 'Bachelor Welcome' vom Stifterverband initiiert:

„Und es gibt [...] eine Initiative der großen deutschen Unternehmen, die heißt: 'Bachelor Welcome', [...] die massiv in die Unternehmen [geht], um hier deutlich zu machen, die neuen, anders qualifizierten Studierenden [können] auf dem Arbeitsmarkt [...] sehr interessant sein.“

„Im Übrigen hat der Stifterverband eine Reihe von großen deutschen Firmen dazu gebracht, sich zu äußern über die Akzeptanz des Bachelorstudiengangs. Da ist ja ganz viel Misstrauen, dass die nicht qualifiziert genug sind [...]“

Im Juni und August 2004 unterzeichneten 36 deutsche Unternehmen die Erklärung, die Studienstrukturreform vonseiten der Wirtschaft erfolgreich voran zu bringen. Diese Stellungnahme enthält verschiedene Zusagen und Forderungen der Arbeitgeber. So erklärt die Arbeitnehmerseite u.a.: „Bachelorabsolventen erhalten attraktive Einstiegschancen. Wir sind überzeugt, dass innerhalb entsprechend konzipierter Studiengänge eine Qualifizierung erreicht werden kann, die es den Absolventen ermöglicht, bei entsprechender Leistung und geeignetem Persönlichkeitsprofil, verantwortliche Tätigkeiten zu übernehmen“ (Stifterverband 2004).

Die Befürwortung bezogen auf die Integration des Bachelors auf dem Arbeitsmarkt, die sowohl dieses Projekt, als auch die Wirtschaft, die Politik und etwaige hochschulpolitische Akteure aufzeigen, werden durch die Studien von Christiane Konegen-Grenier (2004) und Kolja Briedis (2004) bestätigt. So zeigen die Ergebnisse auf, dass die Rekrutierungs- und Karriereaussichten der Bachelorabsolventen durchaus positiv zu betrachten sind. Dies kann auch durch die Einschätzungen der befragten Interviewpartner bestätigt werden:

„Ich gehe davon aus, dass die Bachelor- und auch die Masterabsolventen wesentlich praxisnäher ausgebildet werden und damit auch, zumindest im Bereich der Berufspraxis, auf dem Markt bessere Qualifikationschancen haben können als die jetzigen Diplomstudenten.“

„Sie haben mit der Einführung des Bachelor als ersten berufsqualifizierenden Abschluss und der dann noch zu erwerbenden Akzeptanz der Abnehmerseite [...] die Möglichkeit einer Großzahl von Studierenden, die nicht wegen Humboldt, also der Einheit von Lehre und Forschung an der Universität sind, sondern weil sie eine schnelle, möglichst gute Berufsausbildung haben wollen [...]“

Die Vermutung, dass die Bachelorabsolventen in der deutschen Wirtschaft einen geringen Stellenwert einnehmen würden, ließ sich nicht bestätigen. So akzeptierten 76,8 Prozent der Befragten den Bachelorgrad als einen alternativen Hochschulabschluss (vgl. Konegen-Grenier 2004: 5). Lediglich der geringe Bekanntheitsgrad des Bachelorgrades sowie Probleme bei der Einstufung der neuen Abschlüsse in die alten Strukturen wurden kritisiert (vgl. Briedis 2004: 8, 12).

Diese Schwierigkeiten können jedoch durch eine Ausweitung der Informationsübermittlung sowie der Fortführung von Projekten, wie beispielsweise der 'Bachelor Welcome' Initiative zukünftig verringert werden. Infolgedessen ist davon auszugehen, dass vonseiten der Wirtschaft zukünftig nur noch vereinzelt Einwände gegen die Einstellung von Bachelorabsolventen auftreten werden.

Weitergehend wurde von einigen der befragten Vertreter der Beratungs- und Politikorganisationen darauf hingewiesen, dass die Unterschiede zwischen dem Bachelor- und dem Mastergrad sehr deutlich dargestellt werden müssen, um die Anerkennung beider Abschlüsse zu gewährleisten:

„Man muss aufpassen, dass man bei der Bachelorausbildung nicht eine zu tiefe Spezialisierung hat. Diese sollte man eigentlich erst später mit dem Master erwerben.“

„[...] es darf keinen Automatismus geben im Übergang vom Bachelor zum Master. Dann haben sie wirklich einen berufsqualifizierenden Abschluss [...].“

Infolgedessen haben sowohl die Wirtschaft als auch die Hochschulen die Aufgabe, klare Ziele der Bachelor- und Masterabschlüsse auf formalstruktureller Ebene zu definieren und diese auf aktivitätsstruktureller Ebene in entsprechender Weise auszuüben. In zukünftigen Studien und Projekten wird zu prüfen sein, inwieweit die Veränderungen der formalen Strukturen sich auf den tatsächlichen organisationalen Wandel ausgewirkt haben:

„Wirklich Sinn würde [die Umstellung] für mich nur machen, wenn wir mehr Leute in die Berufe [führen können], [...] die auch wirklich studiert worden sind.“

4.3 'Umetikettierung'

Inwieweit lässt sich eine 'Entkopplungstendenz' anhand des Datenmaterials darstellen? Welche Schlüsse und Ergebnisse können anhand der analytischen Auswertung getroffen werden?

Die 'Umetikettierung' der traditionellen Diplom- und Magisterstudiengänge in Bachelor und Master wäre ein Beweis für die 'Entkopplung' der Formal- und Aktivitätsstrukturen. 'Umetikettierung' bedeutet demzufolge, dass die traditionellen Studiengänge nur auf formalstruktureller Ebene in Bachelor und Master umbenannt wurden. Formalstrukturelle Veränderungen, wie beispielsweise das ECTS-Punktesystem und die Modularisierung wurden aufgrund hierarchischer Zwänge und staatlicher Regulierungen eingeführt. Die aktivitätsstrukturelle Ebene hätte sich jedoch weder bei der Gestaltung innovativer Lehr- und Lerninhalte noch in Bezug auf die Integration der Berufspraxis verändert:

„[...] wenn man so einen Studiengang umstrukturiert, geht man zunächst einmal den Weg des geringsten Widerstandes. Dann ist das ganz klar, dass man das Vordiplom wegschmeißt und ein, zwei Semester draufpackt und dann einen Bachelor [daraus] macht.“

Dieses Zitat eines Vertreters der Beratungsorganisationen zeigt die Hypothese auf, dass der Versuch eine 'Umetikettierung' der Studiengänge vorzunehmen durchaus vorkommt. So können ebenfalls Einschätzungen der Vertreter der

Akkreditierungsagenturen aufgewiesen werden, die derartige Phänomene beobachtet haben:

„[...] Hochschulen versuchen – merklich versuchen – bisherige Diplomstudiengänge, das Vordiplom, in [einen] Bachelor umzuwandeln [...].“

„[...] man versucht, bisher gut funktionierende Weiterbildungsangebote zu einem Masterstudiengang aufzublähen.“

Um derartige 'Umetikettierungen' aufzudecken und auszuschließen, werden die Studienprogramme während der Begutachtung der Studiengangskonzepte, anhand der staatlichen Regulierungen und der Leitfäden der Akkreditierungsagenturen, präzise und detailliert betrachtet:

„Ich würde nicht ausschließen, dass 'Etikettenschwindel' stattgefunden hat [...]. Aber Sie müssen sehen, die Gutachter die dabei sind, kennen Hochschulen, das heißt, die Möglichkeiten der antragstellenden Hochschulen, da viel unter den Tisch zu kehren, sind sehr viel geringer als man im Allgemeinen denkt.“

„[...] das formale Bindeglied, das wir nutzen können, ist die Akkreditierung. In der Akkreditierung muss die Hochschule den Experten belegen, dass das, was sie gemacht hat, tatsächlich Reform beinhaltet und nicht 'Umetikettierung'.“

Während der Erstakkreditierung der neuen und umstrukturierten Studiengänge werden allerdings primär formale Strukturen überprüft. Das bedeutet, dass Strukturelemente der aktivitätsstrukturellen Ebene, also der tatsächlichen Ausführung auf Forschungs-, Lehr- und Lernebene, nicht kontrolliert werden. Entsprechend sehen die Vertreter der Beratungs- und Politikorganisationen „mit einiger Skepsis auf das Geschehen in der Akkreditierung“:

„Ich fände es wichtig, dass man weiterhin ganz genau darauf achtet – also den Prozess insofern begleitet, auch zu schauen, wie wird es qualitativ umgesetzt, werden wir unserem Anspruch überhaupt gerecht?“

„[Es sollte] möglichst eine inhaltliche Reform damit [verbunden werden]. [Wenn] nur eine [neue] Struktur eingeführt [wird], neue Etiketten nur eingeklebt [werden], dann hätte man sich diesen Aufwand sparen können. Also [wird es] davon [...] abhängig sein.“

Die Überprüfung der aktivitätsstrukturellen Veränderungen, auf welche die Vertreter der Beratungs- und Politikorganisationen hinweisen, wird allerdings während zukünftiger Re-Akkreditierungen vonseiten der Akkreditierungsagenturen und Evaluationen vonseiten des Hochschulqualitätsmanagements vorgenommen.

Versuche derartige 'Umetikettierungen' während des Umstellungsprozesses vorzunehmen, können anhand des Datenmaterials durchaus bestätigt werden. So ist jedoch davon auszugehen, dass diese entweder während der Erstakkreditierung oder der Re-Akkreditierung von den Akkreditierungsagenturen enthüllt werden.

Auch die Hochschulen haben ein Eigeninteresse daran, qualitativ hochwertige Studienprogramme zu erstellen, um in ihren Umwelten wettbewerbsfähig zu bleiben.

Inwieweit der Wettbewerb auf die Hochschulen und den Umstellungsprozess einen Einfluss ausübt, wird in der nachfolgenden Auswertung der Hypothese 4 dargestellt.

„[...] ich halte den Wettbewerb für sehr wichtig – den Qualitätswettbewerb auch – der in der Lehre stattfindet. [Es] wird sich herum sprechen, wenn wirklich neue Ideen [und] Inhalte in die Gestaltung der Lehre [involviert] werden, dann werden die [Studienanwärter] dahin strömen.“

Die Vermutung liegt nahe, dass sowohl während der Programmerstellung als auch bei zukünftigen Evaluationen und Qualitätssicherungsmaßnahmen darauf geachtet wird, dass innovative Strukturelemente in die Forschung und Lehre eingebunden werden. Schließlich handelt es sich um einen Umstellungsprozess, der beinhaltet, dass Erfahrungen und Misserfolge zur Weiterentwicklung der Organisation 'Hochschule' führen.

5 Ergebnisse und Ausblick

Die Ergebnisse der Auswertung zeigen auf, dass die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen primär durch staatliche Regulierungen und hierarchische Zwänge erfolgt. Dieser 'Top-Down-Effekt' bewirkt, dass die Formalstrukturen der Organisation 'Hochschule' umgestaltet werden, um die materiellen und legitimatorischen Ressourcen zu sichern. Jedoch wurde ebenfalls ersichtlich, dass ein 'Bottom-Up-Prozess' für einen tatsächlichen organisationalen Wandel effektiver und effizienter ist, da die hierarchischen Zwänge die Veränderungen der Organisationsstrukturen einschränken.

Die Akkreditierung fungiert als Bindeglied zwischen den Hochschulen und den gesellschaftlichen Umwelterwartungen, da sie die formalen Strukturelemente der Studienprogramme überprüft. Die Erstakkreditierung verschafft der Organisation 'Hochschule' demnach gesellschaftliche Legitimität und Anerkennung, da das primär nach außen gerichtete 'Gütesiegel' erklärt, dass die Formalstrukturen den gesellschaftlichen Anforderungen, Erwartungen und Regeln entsprechen.

Die in der Hypothese kategorisierten Einschätzungen der Interviewpartner, bezogen auf den tatsächlichen organisationalen Wandel, erweist sich als schwierig. Zwar bestätigen die Annahmen der Vertreter der Akkreditierungsagenturen die Initiierung des formalstrukturellen Wandels, jedoch wird ein großer Teil der Akkreditierungen nur mit Auflagen ausgesprochen, da die Organisationsstrukturen gegenwärtig einiger Nachbearbeitungen bedürfen. Des Weiteren weisen die befragten Akkreditierungsagenturenvertreter darauf hin, dass die aktivitätsstrukturellen Veränderungen den geforderten Erwartungen noch nicht flächendeckend entsprechen. Dahingegen veranschlagen die Vertreter der Hochschulen – sowie zwei der vier Vertreter der

Politikorganisationen – den Wandel der Formal- und Aktivitätsstrukturen tendenziell als hoch. Die Vertreter der Beratungsorganisationen – sowie zwei der vier Befragten der politischen Organisationen – betrachten den Akkreditierungsprozess vorwiegend skeptisch. Dies begründet sich aus der Tatsache, dass die aktivitätsstrukturellen Veränderungen bei der Erstakkreditierung nicht überprüft werden. So ist davon auszugehen, dass diese hochschulpolitischen Akteure dem organisationalen Wandel, wie in der Hypothese formuliert, eher vorsichtig gegenüberstehen. Da aber die akkreditierten Studiengänge nach einigen Jahren eine Re-Akkreditierung durchlaufen, während der die aktivitätsstrukturelle Umsetzung der definierten Ziele überprüft werden, ist zu vermuten, dass diese Skepsis zukünftig nachlassen wird.

Die Einbindung der Berufspraxis erfolgt, entsprechend der Hypothese, eher anhand etablierter akademischer Routinen. So werden weder die Kriterienkataloge der Wirtschaft noch direkte Kooperationen mit der Arbeitswelt genutzt, um genuine Innovationen zu erarbeiten und in die Studiengangskonzeption zu involvieren. An dieser Stelle bleibt jedoch anzumerken, dass die staatlichen Regulierungen sowie die Leitfäden der Akkreditierungsagenturen ebenfalls eher den traditionellen Vorschlägen – wie den Praktika oder Praktikervorträgen – folgen und entsprechend innovative Maßnahmen nicht explizit fordern.

Positiv zu beurteilen ist, dass Anmerkungen und Ideen von Wirtschaftsvertretern sowohl während des Akkreditierungsprozesses sowie durch Absprachen auf Fachbereichsebene indirekt in die Entwicklung und Umstrukturierung einfließen. Die verstärkte Berufsorientierung der Bachelor- und Masterstudiengänge erfolgt vornehmlich durch die Definition von Studiengangszielen und der Beschreibung von Berufsfeldern. Eine flächendeckende Ausgestaltung dieser indirekten Einbindungen und Zielformulierungen kann gegenwärtig nicht aufgezeigt werden, ist aber zukünftig durchaus zu erwarten.

Wirkliche Innovationen auf aktivitätsstruktureller Ebene sind nur im Bereich der Anerkennung von den neuen Bachelor- und Masterabschlüssen aufzuzeigen. Die gegründeten Projekte und Initiativen – wie beispielsweise die 'Bachelor Welcome' Initiative – führen dazu, dass die Einstiegsmöglichkeiten der Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt sich den Möglichkeiten der Masterabsolventen entsprechend entwickeln – wobei im Allgemeinen die Mastergrade den Diplom- und Magistergraden gleichgesetzt werden.

Zwar scheint gegenwärtig eine 'Entkopplungstendenz' der Aktivitäts- und Formalstrukturen am Beispiel der Berufspraxiseinbindung vorzuliegen, dennoch kann eine reine 'Umetikettierung' der Studienstrukturen anhand der Einschätzungen der befragten hochschulpolitischen Akteure ausgeschlossen werden. So können

Veränderungen auf beiden Ebenen verzeichnet werden, die zukünftig einen organisationalen Wandel hervorrufen.

Lediglich die Umsetzungsschwierigkeiten bei der Einführung neuer Organisationsstrukturen sind allgegenwärtig. Demzufolge ist es erforderlich, den Umstellungsprozess weiterhin kritisch zu betrachten und zu beurteilen. Um die Studienstrukturreform zum Erfolg zu bringen und die Möglichkeiten und Chancen für die Hochschulen und die Studierenden tatsächlich umzusetzen und greifbar zu machen, sind weitere Maßnahmen notwendig. So sollte die Organisation 'Hochschule' beispielsweise ihr Qualitätssicherungsmanagement ausbauen und fortwährend Evaluationen durchführen, um den Umstellungsprozess autonom voranzubringen, denn nur durch die Selbstverpflichtung der Hochschulen kann gewährleistet werden, dass sich innovative Maßnahmen durchsetzen und weiterentwickeln.

Bei diesem Forschungsprojekt handelt es sich um eine Momentaufnahme eines fortlaufenden Prozesses. Eine Längsschnittanalyse wäre erforderlich gewesen, um sehr präzise Vergleichsmöglichkeiten zwischen den Diplom- und Magisterstudiengängen und den erst- sowie re-akkreditierten Bachelor- und Masterprogrammen darzustellen. Des Weiteren wäre eine fächerübergreifende Studie unerlässlich, wenn eine Untersuchung der Differenzen zwischen den Fakultäten und Fachbereichen aufgezeigt werden soll.

Da unser Untersuchungsdesign nur einen Teilbereich des Umstellungsprozesses der hochschulinternen Umsetzung der Bachelor- und Masterstudiengänge aufzeigt, kann eine Gesamtbeurteilung des Wandels von Aktivitäts- und Formalstrukturen nicht getroffen werden. Es wurde während der Interviews ersichtlich, dass sich aktivitätsstrukturelle Veränderungen aufzeigen lassen, die wir im Rahmen dieses Projektes jedoch nicht einsehen und untersuchen konnten. So kann vorerst nur eine 'Entkopplung' der aktivitäts- und formalstrukturellen Ebene in Hinblick auf die Einbindung der Berufspraxis aufgezeigt werden.

Die Einschätzungen der Interviewpartner ließen jedoch größtenteils deutlich erkennen, dass die Organisation 'Hochschule' auf dem Weg ist, sich der traditionellen Routinen der Studienstrukturen zu entledigen, und die dringend notwendige Reformierung des deutschen Hochschulsystems in Angriff nimmt. Zukünftig wird zu überprüfen sein, inwieweit die fortgeführten Maßnahmen einen organisationalen Wandel hervorrufen und welche Veränderungen noch nötig sind, um adäquate Lösungen für die gesellschaftlichen Umwelterwartungen zu erbringen.

Literatur

- AKAD Privat Hochschulen (2004) „Welcome Bachelor – Deutschland öffnet sich internationalen Hochschulabschlüssen“, <http://www.akad-fernstudium.de/fm/13/WelcBachelor.pdf> (letzter Zugriff am 19.02.2005).
- ASIIN e.V. (2004): *Informationen für Hochschulen - Anforderungen und Verfahrensgrundsätze für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen in den Ingenieurwissenschaften, der Informatik, den Naturwissenschaften und der Mathematik*, Düsseldorf, <http://www.asiin.de/deutsch/download/kriter.pdf> (letzter Zugriff am 18.02.2005).
- Berger, Peter und Thomas Luckmann (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Briedis, Kolja (2004): *Der Bachelor als Sprungbrett? Erste Ergebnisse zum Verbleib von Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss*, Berlin, http://www.his.de/Service/Publikationen/X_Pub (letzter Zugriff am 19.02.2005).
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2004): *Aufbau eines Kriterienkatalogs für den Aspekt der 'Berufsbefähigung' im Akkreditierungsverfahren von Studiengängen*, Berlin, <http://www.fibaa.de/ger/downlo/Kriterienkatalog%20f%FCr%20die%20Berufsbef%E4higung.pdf> (letzter Zugriff am 22.02.2005).
- DiMaggio, Paul J. und Walter W. Powell (1991): „The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields“, in: *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press, 63-82.
- Hasse, Raimund und Georg Krücken (1999): *Neo-Institutionalismus*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Hofmann, Stefanie (2004): Eine Rezension von „Stefanie Schwarz-Hahn, Meike Rehbürg: Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform“, in: *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 1/2004, 223-227.
- Konegen-Grenier, Christiane (2004): „Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen“, Köln, <http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends03-04-4.pdf> (letzter Zugriff am 19.02.2005).

- Krücken, Georg (2002): „Jenseits von Einsamkeit und Freiheit? Zur Verortung von Universitäten in der Wissensgesellschaft“, in: *Soziologische Revue*, Jahrgang 25, 15-21.
- Krücken, Georg (2003): „Wettbewerb als Reformpolitik: De- oder Re-Regulierung des deutschen Hochschulsystems?“, in: Stykow, Petra und Jürgen Beyer (Hrsg.), *Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung. Reformfähigkeit und die Möglichkeit rationaler Politik.*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 337-356.
- Krücken, Georg und Frank Meier (2003): „Wir sind alle überzeugte Netzwerktäter“ – Netzwerke als Formalstruktur und Mythos der Innovationsgesellschaft, in: *Soziale Welt*, Nr. 54, 71-92.
- Meier, Frank und Uwe Schimank (2002): „Szenarien der Profilbildung im deutschen Hochschulsystem – Einige Vermutungen“, in: *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*, 1/2002, 82-91.
- Meyer, John W. und Brian Rowan (1977): „Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony“, in: *American Journal of Sociology*, Nr. 83, 340-363.
- Schwarz-Hahn, Stefanie und Meike Rehbarg (2003): *Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*, Wissenschaftliches Zentrum zur Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel: http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf (letzter Zugriff am 22.02.2005).
- Publikation: Schwarz-Hahn, Stefanie und Meike Rehbarg (2004): *Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*, Düsseldorf: Waxmann.
- Stichweh, Rudolf (1994): „Die Form der Universität“, in: *Wissenschaft, Universität, Professionen – Soziologische Analysen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 246-277.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2004): *Bachelor Welcome - Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse in Deutschland*, Berlin, http://www.stifterverband.de/pdf/bachelor_welcome_070604.pdf (letzter Zugriff am 19.02.2005).
- Turner, George (2001): *Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts.*, Berlin: Duncker & Humblodt.
- Walgenbach, Peter (1999): „Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie“, in: Kieser, Alfred (Hrsg.), *Organisationstheorien*, Stuttgart: Kohlhammer, 319-353.

- Witte, Johanna, Ulrich Schreiterer, Lars Hüning, Erik Otto und Detlef Müller-Böling (2003a): *Argumente für eine rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen – Positionspapier 1 zu Bachelor- und Masterstudiengängen*, Gütersloh, <http://www.che.de/downloads/Positionspapier1BMS.pdf> (letzter Zugriff am 27.02.2005).
- Witte, Johanna, Ulrich Schreiterer, Lars Hüning, Erik Otto und Detlef Müller-Böling (2003b): *Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfehler und Aufgaben – Positionspapier 2 zu Bachelor- und Masterstudiengängen*, Gütersloh, <http://www.che.de/downloads/Positionspapier2BMS.pdf> (letzter Zugriff am 27.02.2005).
- Witte, Johanna, Magnus Rüde, Francois Tavenas und Lars Hüning (2004): *Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor?*, CHE, Gütersloh, <http://www.che.de/downloads/AP55.pdf> (letzter Zugriff am 27.02.2005).
- Weingart, Peter (2001): *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*, Weilerswist: Velbrück.

Internetquellen (letzte Zugriffe am 27.02.2005)

Internetseiten:

- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE): <http://www.che.de>
- Lehrforschung „Hochschulen im Wettbewerb“: <http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kruecken>
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung in Nordrhein-Westfalen: http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/Recht
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft: <http://www.stifterverband.de>

Lexika:

- <http://www.sociologus.de>
- <http://www.wikipedia.org>
- <http://www.wissen.de>

Hypothese 3

III.4 Hypothese 4: Mimetische Prozesse in Wettbewerbs-Sets

(Johanna Bunzmann)

Inhalt

1	Einleitung.....	226
2	Theoretischer Rahmen	227
3	Die Hypothese	230
3.1	Erste Teilhypothese: Wettbewerb und Wettbewerbs-Sets.....	230
3.2	Operationalisierung der ersten Teilhypothese	233
3.3	Zweite Teilhypothese: Mimetische Prozesse.....	234
3.4	Operationalisierung der zweiten Teilhypothese	235
4	Auswertung	235
4.1	Erhöhung des Wettbewerbs	235
4.2	Wettbewerbs-Sets und mimetische Prozesse	243
4.2.1	Schlüsseleigenschaft „Hochschulart“	243
4.2.2	Schlüsseleigenschaft „Regionalität“	245
4.2.3	Regionale Wettbewerbs-Sets.....	247
4.2.4	Die TU9 als Wettbewerbs-Set?	252
4.3	Die Universität als spezifische Organisation.....	254
5	Zusammenfassung und Ausblick	256
	Literatur.....	260

Hypothese 4: Mimetische Prozesse in Wettbewerbs-Sets

Universitäten sehen sich zunehmend in einer Wettbewerbssituation um knappe materielle und legitimatorische Ressourcen.

Sie verorten sich allerdings nicht abstrakt 'im Wettbewerb', sondern im Rahmen so genannter 'Wettbewerbs-Sets', die nur einen bestimmten Ausschnitt möglicher Konkurrenten umfassen.

In diesen 'Wettbewerbs-Sets' spielen ausländische und virtuelle Hochschulen nur eine geringe Rolle – der 'internationale Bildungsmarkt' und etwaige Bezüge zwischen den einzelnen Anbietern auf diesem Markt sind allenfalls für staatliche und Beratungsakteure wirkmächtige Konstrukte. Primär von Bedeutung für Universitäten ist die regionale Ebene, und hier werden vor allem Fachhochschulen zunehmend als Konkurrenten wahrgenommen. Darüber hinaus wird die Positionierung in 'Wettbewerbs-Sets' durch mimetische Prozesse vorangetrieben, in denen sich Einrichtungen, die sich als gleichrangig verstehen, wechselseitig wahrnehmen. Hier spielen Rankings und Auszeichnungen (z.B. für 'Best Practices'), Konferenzen und technische Medien (Internet) eine zentrale Rolle.

1 Einleitung

Das Thema Wettbewerb zwischen Hochschulen hat in Deutschland in den letzten Jahren zunehmende Aufmerksamkeit und Brisanz gewonnen. Es ist jedoch keineswegs so neu, wie es in der derzeitigen Diskussion gelegentlich den Anschein hat. Die Diskussion um Wettbewerb zwischen Hochschulen wird in Deutschland bereits seit Anfang der 1980er Jahre geführt, und auch die Argumente unterschieden sich schon damals nicht wesentlich von den heutigen (vgl. AG II).

Vor dem Hintergrund immer dringlicher werdender Sparzwänge im Hochschulbereich hat der Wettbewerb zwischen Hochschulen jedoch in den letzten Jahren in Deutschland eine neue Qualität gewonnen. Weiterhin neu ist, dass ein solcher Wettbewerb nunmehr auch politisch gewollt und forciert wird. Einst umstrittene Kategorien wie 'Elite' und 'Leistung' werden in der aktuellen Diskussion von oberster politischer Ebene verwendet und die Hochschulen dazu aufgefordert, eigene Profile herauszubilden und Exzellenznetzwerke zu schaffen.

Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses ist anzunehmen, dass der Wettbewerb für deutsche Hochschulen sich in zweierlei Hinsicht noch verschärfen wird. Mit der Schaffung eines europäischen Bildungsraumes werden einerseits inländische Bildungsanbieter in Zukunft verstärkt auch mit ausländischen Bildungsanbietern konkurrieren.

Andererseits werden mit der Einführung der neuen Abschlüsse auch institutionelle Grenzen auf nationaler Ebene aufgehoben, da Fachhochschulen nun formell gleiche Abschlüsse vergeben wie Universitäten. In der folgenden Auswertung werden einerseits die Bewertungen des Wettbewerbs zwischen Hochschulen vonseiten der Vertreter⁷³ der für dieses Thema relevanten Akteursgruppen⁷⁴ dargestellt. Andererseits soll untersucht werden, ob dieser Wettbewerb bestimmte Strukturen aufweist und ob es in diesem Zusammenhang Nachahmungsprozesse zwischen den Hochschulen gibt.

Die Auswertung der obigen Hypothese erfolgt in drei Schritten. Zunächst wird der theoretische Rahmen der Hypothese erläutert, wobei insbesondere auf eine Studie zur Wettbewerbsdynamik im Wirtschaftsbereich Bezug genommen wird (Lant/Baum 1995). Im darauf folgenden Abschnitt werden Teilhypothesen gebildet und der allgemeine theoretische Rahmen auf den untersuchten Fall des Wettbewerbs zwischen Hochschulen übertragen. In diesem Zusammenhang wird auch die Operationalisierung der Teilhypothesen in den Interviewleitfäden dargestellt. In einem dritten Teil erfolgt die Auswertung des Interviewmaterials, untergliedert in die Frage nach einem erhöhten Wettbewerbsdruck zwischen Hochschulen, die Existenz von Wettbewerbs-Sets und die vermuteten mimetischen Prozesse. Zuletzt wird auf Besonderheiten der Universität als Organisation eingegangen.

2 Theoretischer Rahmen

Dieser Hypothese liegt die theoretische Annahme zu Grunde, dass Universitäten - falls sie sich überhaupt als im Wettbewerb stehend mit anderen Hochschulen sehen - diesen Wettbewerb nicht abstrakt auf der Ebene aller Hochschulen wahrnehmen, sondern sich vielmehr in so genannten `Wettbewerbs-Sets` mit anderen Hochschulen, die im Hinblick auf bestimmte Kriterien als gleichrangig angesehen werden, verorten. Diese Annahme geht auf eine Studie von Theresa Lant und Joel Baum (Lant/Baum 1995, 2003) zurück, in der sie Institutionalisierungsprozesse im Wettbewerbsgeschehen in der Hotelindustrie Manhattans untersuchen. Diese Studie unterscheidet sich von anderen Studien im Rahmen der neo-institutionalistischen Forschung, weil sie sich nicht auf die Analyse von Makrostrukturen solcher Institutionalisierungsprozesse beschränkt, sondern mit der Analyse von Mikrostrukturen beginnt und die Erkenntnisse anschließend auf die Makroebene

⁷³ Wenn im Folgenden von Vertretern und Interviewpartnern gesprochen wird, wird die männliche Form jeweils stellvertretend für beide Geschlechter verwendet. Dies dient einerseits der Lesbarkeit und andererseits der Anonymisierung der Interviewpartner.

⁷⁴ Interviewt wurden Vertreter von Universitäten, politischen Organisationen, Beratungsorganisationen und Akkreditierungsagenturen. Eine Liste der Interviewpartner ist im Anhang A zu finden.

überträgt. Die Untersuchung von Mikro- und Makroebene wird verknüpft, indem Lant und Baum sich zunächst mit der Mikrofundierung der Wettbewerbsstrukturen in der unternehmerischen Wahrnehmung der Hotelmanager und deren Beurteilung des Wettbewerbs befassen und anschließend die Rolle dieser Wahrnehmungsprozesse für die Entstehung institutionalisierter Wettbewerbsmechanismen in den Blick nehmen (Lant/Baum 1995: 16).

Lant und Baums Studie basiert auf der Grundüberlegung, dass Konkurrenz die Wahrnehmung von Ähnlichkeit voraussetzt und vorantreibt (Hasse/Krücken 1999: 48). Sie wählen einen sozialkonstruktivistischen Ansatz, um die Entstehung von Wettbewerbsstrukturen zu erklären (Lant/Baum 2003: 122f). Wettbewerbsmechanismen sind dementsprechend keine starren, von den Akteuren unabhängigen Strukturen, sondern werden durch die unternehmerische Wahrnehmung der Wettbewerbssituation und die daraus entstehenden Prozesse der gegenseitigen Beobachtung und des Vergleichs erst konstruiert. Lant und Baum gehen davon aus, dass die im Wettbewerb stehenden Unternehmen sich in der Wettbewerbssituation an anderen Anbietern orientieren und nicht – wie die wirtschaftswissenschaftliche Wettbewerbstheorie es vermuten würde – an der Nachfrageseite. Im Fall der Hotelindustrie Manhattans liegt dies daran, dass einerseits für die Leistungsabnehmer der Markt sehr intransparent und andererseits für die Hotelbetreiber die Nachfrageseite zu heterogen ist.

Lant und Baum greifen in ihrer Untersuchung der Rolle von Wahrnehmungsmustern im Wettbewerbsgeschehen zwei grundlegende Annahmen neo-institutionalistischer Theorie auf. Zum einen übernehmen sie das auch für die Hypothese 5 zentrale Konzept DiMaggio und Powells der 'institutionellen Isomorphie' (Powell/DiMaggio 1983), demzufolge Gruppen von Firmen „shared beliefs, structures, practices, strategies, and networks of relations“ entwickeln (Lant/Baum 1995: 16). Als Erklärung für diese institutionelle Isomorphie greifen sie zum Zweiten auf eine Arbeit von Lynne Zucker zurück (Zucker 1977), nach der „cognitions and interactions of organizational members“ eine wichtige Ursache für Isomorphie sein können (Lant/Baum 1995: 16). In einem wechselseitigen Prozess aus Wahrnehmung des Wettbewerbsgeschehens und diesen Wahrnehmungen entsprechendem Verhalten werden Wettbewerbsstrukturen institutionalisiert.

Eine ähnliche Erklärung der Entstehung von Märkten ist auch in den Arbeiten des soziologischen Netzwerktheoretikers Harrison C. White zu finden (White 1981, 1988). Einen Markt definiert White als „a tangible clique of producing firms, observing one another in the context of an aggregate set of buyers“ (White 1988: 228). Er argumentiert, Märkte seien sich selbst reproduzierende soziale Strukturen zwischen Gruppen von Firmen, in denen die Wettbewerbspositionen der einzelnen Firmen aus

der Beobachtung der anderen Marktteilnehmer entstehen (White 1981: 518). Der Markt wird nicht durch das Verhalten der Konsumenten bestimmt, sondern durch die gegenseitige Beobachtung der Produzenten. Durch die Beobachtung bestimmter beobachtbarer Merkmale („observables“) werden die wahrgenommenen Strukturen reproduziert (ebd. 518, 520f). Auch dieser Ansatz nimmt also eine sozial-konstruktivistische Perspektive auf das Wettbewerbsgeschehen ein: „Firms can observe only volumes and payments, not qualities or their valuations, and they act on the basis of these observations, thereby reproducing the observations“ (ebd.).

Lant und Baum führen in ihrer Untersuchung das Konzept des ‘Wettbewerbs-Sets’ ein, das für die Auswertung der obigen Hypothese übernommen werden soll. Im Prozess der gegenseitigen Beobachtung der Wettbewerber ist die wichtigste Entscheidung, die Wettbewerber in diesem Zusammenhang treffen müssen, welche Mitbewerber zu ihrem ‘Wettbewerbs-Set’ gehören, also welche Mitbewerber sie als ihre direkten Konkurrenten sehen, die sie intensiv beobachten und sich mit ihnen vergleichen. Da die genaue Bestimmung der Konkurrenten unter allen Mitbewerbern ein zu zeitaufwändiger und komplexer Prozess wäre, sind Manager laut Lant und Baum gezwungen, vereinfachend anhand bestimmter Schlüsseigenschaften („key attributes“) zu beurteilen, welche anderen Firmen ihnen am ähnlichsten sind (Lant/Baum 1995: 18). Für den Fall der Hotelindustrie in Manhattan identifizieren Lant und Baum Größe, Preis und Standort als die Schlüsseigenschaften für die Beurteilung der Ähnlichkeit und somit der Zugehörigkeit zum eigenen Wettbewerbs-Set. Dieser Prozess der Bildung von Wettbewerbs-Sets ist wiederum ein wechselseitiger: Manager reflektieren nicht nur die Eigenschaften von in ihrem Wettbewerbs-Set befindlichen Unternehmen, sondern tragen in diesem Prozess auch zum Entstehen und zur Festigung dieses Wettbewerbs-Sets bei, indem sie die Existenz dieser Wettbewerbs-Sets zur Prämisse ihres unternehmerischen Handelns machen: „organizations enact their environments; by acting on their beliefs, they create conditions consistent with them. Through this enactment process firms may come to share similar conceptualizations or social constructions“ (ebd.: 19). Als Folge der innerhalb der Wettbewerbs-Sets stattfindenden intensiven Beobachtung und Nachahmung der Konkurrenten (Mimese) finden laut Lant und Baum strategische und strukturelle Angleichungsprozesse statt: „because of both indirect and direct imitative tendencies over time, the mental models of competing strategists become similar, thereby creating ‘group level’ beliefs about the marketplace“ (Lant/Baum 1995: 19).

Die These, dass die Anbieter sich im Wettbewerbsgeschehen aneinander und nicht an der Nachfrageseite orientieren sowie die Annahme, dass dies in Wettbewerbs-Sets geschieht, sollen im Folgenden auf Universitäten übertragen werden. Es wird aus weiter unten ausführlicher zu erläuternden Gründen angenommen, dass

Marktkriterien wie die Leistung der Hochschule oder die Qualität des Angebots auf die Studienortentscheidung wenig Einfluss haben, da die Studierenden ihre Entscheidung in erster Linie nach persönlichen Kriterien wie etwa der Heimatortnähe treffen. Diese Kriterien stellen keine Bewertung der Leistung einer Hochschule dar. Da es im Marktgeschehen jedoch darum geht, durch das Erbringen einer besseren Leistung als die der Konkurrenten Nachfrage zu gewinnen, können sich Hochschulen in diesem Wettbewerb nicht an der Nachfrageseite orientieren (Hödl/Zegelin 1999: 192f; vgl. AG II). Aus diesem Grund, so die Hypothese, orientieren sich die im Wettbewerb stehenden Hochschulen aneinander. Ob diese gegenseitige Orientierung auch für den universitären Fall in Wettbewerbs-Sets stattfindet und ob diese durch die von Lant und Baum beschriebenen Nachahmungsprozesse gekennzeichnet sind, wird im Folgenden zu klären sein.

Während die hier zu bearbeitende Hypothese die Existenz von Wettbewerbs-Sets fokussiert, geht das Gesamtkonzept der Untersuchung über die bloße Orientierung an anderen Hochschulen hinaus. Diese Erweiterung basiert auf dem von DiMaggio und Powell eingeführten Konzept des 'organisationalen Feldes', das in der Auswertung zu Hypothese 1 näher erläutert wird (Powell/DiMaggio 1983). Auf diesem Konzept basierend wird in Hypothese 1 angenommen, dass die das Handeln einer Hochschule beeinflussende Umwelt nicht nur aus anderen Hochschulen besteht. Darüber hinaus sind auch hochschulpolitische und staatliche Akteure, wie beispielsweise die Ministerien, Beratungsorganisationen, wie etwa das Zentrum für Hochschulforschung (CHE) und das Hochschul-Informationssystem (HIS), Akkreditierungsagenturen und Unternehmen der Privatwirtschaft für das Handeln der einzelnen Hochschulen von Relevanz. Dieser weitergehende Aspekt wird in der Auswertung von Hypothese 1 behandelt.

3 Die Hypothese

3.1 Erste Teilhypothese: Wettbewerb und Wettbewerbs-Sets

Die gesamte Hypothese baut auf der Grundannahme auf, dass Universitäten sich in einem zunehmenden Wettbewerb um knappe materielle und legitimatorische Ressourcen sehen. Zuallererst wird also zu untersuchen sein, ob die Interviewpartner diese Einschätzung teilen. Im Bericht der AG II wurden Voraussetzungen und Grenzen des Wettbewerbs zwischen Universitäten dargestellt sowie verschiedenen Dimensionen des Wettbewerbs aufgezeigt (vgl. AG II). Weiterhin wurde der Verlauf des Wettbewerbsdiskurses seit den 1980er Jahren bis heute dargestellt. Inwieweit sich die in dem Arbeitsgruppenbericht zusammen-

gefassten Dimensionen und Schwerpunkte des Wettbewerbs zwischen Universitäten in den Interviews wieder finden oder der Blickwinkel auf die Thematik durch die Aussagen der Interviewpartner noch erweitert wird, wird ebenfalls eine interessante Frage sein.

Ist dieser Wettbewerb vorhanden, so wird übertragen auf den Fall des Wettbewerbs zwischen Universitäten im Sinne der Hypothese angenommen, dass regionale Nähe und die Art der Hochschule (Universität oder Fachhochschule) die Schlüsseigenschaften sind, anhand derer Universitäten ihre Ähnlichkeit mit anderen Hochschulen beurteilen. Es wird vermutet, dass für die befragten Universitäten in erster Linie die regionale Ebene wettbewerbsrelevant ist. In der Frage nach der Bedeutung der Hochschulart wird die Annahme der Hypothese erweitert. Es soll untersucht werden, ob die Art der Hochschule nicht nur auf regionaler Ebene eine Rolle spielt, sondern eine eigenständige von der Regionalität unabhängige Schlüsseigenschaft ist. Regionalität und Hochschulart werden somit als getrennt voneinander zu betrachtende Schlüsseigenschaften verstanden und untersucht. Es wird angenommen, dass die Fachhochschulen von den Universitäten zunehmend als Konkurrenten wahrgenommen werden. Ausländische und virtuelle Hochschulen, so die Hypothese, spielen für die befragten Universitäten im Wettbewerb dagegen kaum eine Rolle. Wenn diese im Wettbewerb wahrgenommen werden, dann eher von den beteiligten politischen Akteuren und Beratungsorganisationen.

In Übereinstimmung mit der obigen Hypothese wird vermutet, dass sich aufgrund der Schlüsseigenschaften Regionalität und Hochschulart Wettbewerbs-Sets bilden, innerhalb derer sich die im Wettbewerb stehenden Hochschulen gegenseitig beobachten und nachahmen, anstatt sich an der Nachfrageseite zu orientieren. Die Ursache hierfür wurde oben bereits kurz angedeutet. Wettbewerb wird im Bericht der AG II als ein Prozess definiert, in dem die konkurrierenden Hochschulen versuchen, „durch das Erbringen einer besseren Leistung zu Lasten ihrer Konkurrenten (Wettbewerber) Nachfrage zu gewinnen“ (Hödl/Zegelin 1999: 192f; vgl. AG II: 2). Studien aus den 1980er Jahren bis heute belegen jedoch, dass die deutschen Studierenden, die für die Hochschulen die Nachfrageseite darstellen, ihre Studienortwahl weniger von der Leistung einer Hochschule abhängig machen, sondern von marktfremden Kriterien wie etwa der Heimatortnähe oder den Lebensbedingungen am Hochschulort. Bereits Anfang der 1990er Jahre verwendet Manfred Nutz den Begriff der 'Bildungsseßhaftigkeit' zur Beschreibung dieses Phänomens, das auch in neueren Studien mehrfach belegt wurde (Nutz 1991: 129). Das Hochschul-Informationssystem (HIS), das seit 1983 jährlich Studienanfängerbefragungen durchführt, kommt aufgrund der Befragungsergebnisse aus dem Wintersemester 1998/99 zu dem Schluss, dass die Studienentscheidung der

Mehrheit der Studienanfänger „in hohem Maße von den Gegebenheiten am Hochschulort beeinflusst“ wird (HIS 1999: 10). Dabei entscheiden Kriterien wie „die Nähe der Hochschule zum Heimatort“, aber auch „die Lebensbedingungen am Hochschulort sowie private Bindungen und Beziehungen“ über die Wahl der Hochschule (ebd.: 10f). Die Kultusministerkonferenz, die die Wanderungen von Studienanfängern und Studierenden zwischen den Bundesländern untersucht hat, kommt für das Jahr 2000 zu einem ähnlichen Ergebnis. Das Hochschulwahlverhalten wird „gegenwärtig nicht in erster Linie beeinflusst durch das Lehrangebot und den Ruf der Hochschule, sondern durch die räumliche Nähe des Hochschulangebots zum Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2002: 7). Die Sesshaftigkeitsquote liegt im Jahr 2000 im Bundesdurchschnitt bei 69 Prozent.⁷⁵ An der Spitze liegen Nordrhein-Westfalen und Bayern mit 83,2 Prozent und 79,0 Prozent, die geringste Quote hat Brandenburg mit 39,3 Prozent (ebd.: 12). Zählt man noch diejenigen Studierenden hinzu, die in den unmittelbar angrenzenden Nachbarländern studieren, so ergibt sich ein Länderdurchschnitt von lediglich 12,7 Prozent der Studierenden, die weitere Entfernungen in Kauf nehmen (ebd.: 18).

Diese starke Neigung deutscher Studierender, die Hochschule nach Heimatortnähe auszuwählen, ist auch vor dem (hochschul-)politischen Hintergrund in Deutschland zu sehen. Das aktuelle Schlagwort der ‚Profilbildung‘ an den Hochschulen steht erst seit wenigen Jahren im Vordergrund des hochschulpolitischen Diskurses. Zuvor war in Deutschland lange eine möglichst weitgehende Homogenität der Hochschul-landschaft gewollt, woraus eine mangelnde Transparenz des Studienangebots für die Studierenden resultierte (vgl. AG II: 2, 2.2). Über Jahrzehnte hinweg wurde eine Politik der Gleichheit im Hochschulwesen verfolgt. Akademische Gründe sollten nach diesem politischen Willen bei der Hochschulwahl keine Rolle spielen. Entsprechend war es für die Hochschulen nicht notwendig, eine professionelle Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben und den Studierenden umfangreiche Informationen zu ihrem Studienangebot zur Verfügung zu stellen. Für die Studierenden war es folglich kaum möglich, die ‚Leistung‘ einer Hochschule zu bewerten und eine darauf basierende Studienortswahl zu treffen (vgl. AG II: 2; Hödl/Zegelin: 191ff). Mittlerweile steht Studienanfängern und Studienortswechslern mit Hochschul- und Forschungsrankings und den Internetauftritten der Hochschulen mehr Informationsmaterial über das Angebot der einzelnen Hochschulen zu Verfügung, so dass Studierende nun eher in der Lage wären, ihren Studienort aufgrund der

⁷⁵ Die KMK untersucht „territoriale Sesshaftigkeit“, worunter die „Aufnahme eines Studiums im Land des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung“ verstanden wird. Die Sesshaftigkeitsquote ist also der Anteil der Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in einem bestimmten Land erworben haben und in diesem studieren, an der Gesamtzahl der Studierenden, die in diesem Land die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (vgl. KMK 2002:11).

Leistung der Hochschule in Lehre und Forschung und anderen Marktkriterien zu wählen. Bezüglich Hochschulrankings kommt das HIS allerdings zu dem Ergebnis, dass diese auch im Jahr 1998/99 bei der Auswahl der Hochschule noch „keine wesentliche Rolle spielen“ (HIS 1999: 11).

Diese nach wie vor aktuelle Bildungssesshaftigkeit deutscher Studierender hat zur Folge, dass sich die deutschen Hochschulen, was ihre Stellung im Wettbewerb angeht, gar nicht an der Nachfrageseite orientieren *können*. Denn die Studienortwahl ist in der überwiegenden Zahl der Fälle kein Indikator für die Leistung einer Hochschule. Folglich ist es für die Hochschulen nahe liegend, sich nicht an der Nachfrageseite, sondern an den anderen Wettbewerbern zu orientieren. Inwieweit diese gegenseitige Orientierung und Nachahmung bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen eine Rolle spielt, wird anhand des Interviewmaterials zu untersuchen sein.

3.2 Operationalisierung der ersten Teilhypothese

Dieser erste Teil der Hypothese wurde in den Interviewleitfäden folgendermaßen operationalisiert. Da die Annahmen zur Bildung von Wettbewerbs-Sets und des Stattfindens mimetischer Prozesse auf der Grundannahme beruhen, dass sich der Wettbewerbsdruck für die Hochschulen erhöht hat, wurden allen drei Gruppen von Interviewpartnern (Vertreter von Universitäten, Akkreditierungsagenturen und politischen Organisationen) in teilweise leicht abgewandelter Form folgende Fragen gestellt:

- Haben Sie den Eindruck, dass sich der Wettbewerbsdruck für die Hochschulen in den vergangenen Jahren erhöht hat?
- Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen dem eben beschriebenen Wettbewerbsdruck und der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?

Um diesen Wettbewerb näher charakterisieren zu können und um möglicherweise erste Hinweise auf Wettbewerbs-Sets zu erhalten, wurde in Bezug auf die Vorarbeiten der AG Wettbewerbsdiskurs gefragt:

- Beim Wettbewerb in der Hochschullandschaft können mehrere Dimensionen unterschieden werden, beispielsweise Wettbewerb um Drittmittel, um Studierende, um Hochschullehrer. In welchen Bereichen findet dieser Wettbewerb statt?

Und in Ergänzung hierzu:

- Wo liegen die Schwerpunkte des Wettbewerbs Ihrer Meinung nach?

Um gezielt die Frage der Wettbewerbs-Sets abzudecken, wurde allen Interviewpartnern die Frage nach relevanten Konkurrenten der Universitäten gestellt.

An dieser Stelle sollte sich gegebenenfalls auch die verschiedene Wahrnehmung des Wettbewerbs vonseiten der Universitäten und vonseiten der staatlichen Akteure und beratenden Organisationen zeigen, wie sie in der Hypothese angenommen wurde:

- Falls sich der Wettbewerb erhöht hat, wer sind die relevanten Konkurrenten?

Bei Bedarf wurde zur weiteren Erläuterung folgende Fragen gestellt:

- Konkurriert Ihre Hochschule/konkurrieren die Hochschulen dabei stärker mit Universitäten aus der Region, mit Hochschulen auf dem Bundesgebiet, oder findet der Wettbewerb eher auf internationaler Ebene statt? Wie wird die Konkurrenz mit Fachhochschulen wahrgenommen?

3.3 Zweite Teilhypothese: Mimetische Prozesse

Gibt es die für den universitären Wettbewerb vermuteten Wettbewerbs-Sets, so sollten in einem weiteren Schritt auch die von Lant und Baum beschriebene gegenseitige Beobachtung und Nachahmung im Rahmen der Wettbewerbs-Sets (Mimese) sowie die daraus resultierenden Angleichungsprozesse zwischen den Hochschulen nachzuweisen sein. Im Hochschulbereich gibt es verschiedene formalisierte Mechanismen und Instrumente, die dem Vergleich verschiedener Hochschulen dienen. Solche Instrumente sind beispielsweise Rankings, Auszeichnungen einzelner Hochschulen (z.B. für Best Practices), Konferenzen oder die intensive Nutzung technischer Medien, vor allem des Internets. Die Hypothese lautet, dass die Positionierung in Wettbewerbs-Sets durch solche mimetische Prozesse, in denen sich Hochschulen, die sich als gleichrangig verstehen, wechselseitig wahrnehmen, vorangetrieben wird. Es wird vermutet, dass die oben beschriebenen Instrumente (Rankings, Auszeichnungen u.ä.) eine zentrale Rolle in diesem Zusammenhang spielen.

Trifft die Annahme zu, dass die befragten Universitäten sich in Wettbewerbs-Sets verorten, dann sollte die zentrale Rolle solcher Vergleichsinstrumente auch in den Interviews zum Ausdruck kommen. Wenn der gegenseitige Vergleich tatsächlich eine wichtige Rolle spielt, so wird weiterhin erwartet, dass in den Interviews über die oben genannten Vergleichsinstrumente hinaus auch andere Mechanismen erwähnt werden. Zudem sind die Gründe für die Angleichungsprozesse zwischen Hochschulen nicht auf diese Mechanismen der gegenseitigen Beobachtung und des gegenseitigen Vergleichs beschränkt. Beispielsweise können laut DiMaggio und Powell Angleichungsprozesse nicht nur aus mimetischen Prozessen heraus entstehen, sondern auch aufgrund von normativem oder staatlichem Druck (Powell/DiMaggio 1983: 67ff, vgl. hierzu die Hypothesen 1,2 und 5).

3.4 Operationalisierung der zweiten Teilhypothese

Um die beschriebenen mimetischen Prozesse ermitteln zu können, wurde den Vertretern der Universitäten in Bezug auf andere Hochschulen als Teil des organisationalen Feldes ihrer Hochschule folgende Frage gestellt:

- Orientieren Sie sich an anderen Hochschulen, und wenn ja, wie?

Ergänzend wurde der Stellenwert einiger Vergleichsinstrumente erfragt:

- Welche Rolle spielen dabei Rankings, z.B. die DFG-Drittmittelstatistik oder das CHE-Ranking, aber auch Auszeichnungen (CHE „Best Practices“) und Weiterbildungsveranstaltungen etc.?

Den Vertretern der Beratungs- und politischen Organisationen, die im Hinblick auf die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ebenfalls solche Prozesse wahrnehmen könnten, wurde folgende Frage gestellt:

- Orientieren sich Hochschulen bei der Einführung solcher Studiengänge aneinander oder arbeitet jede Hochschule für sich alleine? Lassen sich Beispiele finden?

4 Auswertung

4.1 Erhöhung des Wettbewerbs

Die Frage nach der Erhöhung des Wettbewerbs in den letzten Jahren wurde von den verschiedenen Gruppen von Interviewpartnern mit recht unterschiedlichen Gewichtungen und Bewertungen beantwortet, weshalb die Auswertung der Ergebnisse zu dieser Frage nach den einzelnen Gruppen differenziert vorgenommen wird.

Universitäten

Vonseiten der Universitäten wurde die Frage nach der Erhöhung des Wettbewerbs in den meisten Fällen grundsätzlich bejaht. Auf die Vergangenheit bezogen wird von einem Hochschulvertreter auf die im Bericht der AG II beschriebene langjährige Hochschulpolitik der Gleichheit hingewiesen:

„In Deutschland war es eher Tendenz, zwischen den Universitäten möglichst wenig Wettbewerb zu haben, an allen Universitäten möglichst flächendeckend gut auszubilden [...]. D.h. vom Universitätssystem her in Deutschland ist der Wettbewerb nicht vorprogrammiert.“

Für die aktuelle und zukünftige Entwicklung vermutet jedoch auch dieser Interviewpartner einen verschärften Wettbewerb. In Einzelfällen wird die Frage nach

dem erhöhten Wettbewerb einschränkungslos bejaht: *„Ja sehr, das auf jeden Fall“*. Ebenfalls Einzelfälle sind deutliche Verneinungen: *„Derzeit eigentlich noch nicht“*.

In den meisten Fällen weisen die Universitätsvertreter darauf hin, dass man diese Frage nicht pauschal beantworten könne, sondern differenzieren müsse. Ein Interviewpartner erklärt beispielsweise, dass Wettbewerb ja *„wahnsinnig viele Facetten“* habe. Eine andere Antwort lautet: *„Das hängt davon ab, was Sie unter Wettbewerbsdruck verstehen. Es gibt ja verschiedene Ebenen, die das ganze tangieren kann“*. In diesem Zusammenhang verweisen die Interviewpartner meist auf die verschiedenen Dimensionen des Wettbewerbs, die auch im Bericht der AG Wettbewerbsdiskurs ausgearbeitet wurden (vgl. AGII). Als Dimensionen werden in fast allen Interviews mit Hochschulvertretern der Wettbewerb um finanzielle Mittel bzw. Drittmittel und der Wettbewerb um Studierende genannt. Ebenfalls erwähnt wird der Wettbewerb um Hochschullehrer und um wissenschaftlichen Nachwuchs.

Bezüglich des Bereichs der Forschungsgelder und insbesondere der Drittmittel erklären mehrere Interviewpartnern auf Hochschulseite, dass es diesen Wettbewerb ja schon immer gegeben habe. Wettbewerb um Drittmittel, so einer der Interviewpartner, sei *„ein uralter Hut“*. Allerdings wird auf die sinkenden Bewilligungsquoten der Drittmittelgeber und finanzielle Kürzungen vonseiten des Landesministeriums (z.B. das Hochschulkonzept 2010) hingewiesen, wodurch sich der Wettbewerb um finanzielle Ressourcen verschärfe. Auf die Frage nach einer Gewichtung der einzelnen Wettbewerbsdimensionen wird für die Gegenwart meist der Wettbewerb um Drittmittel als Schwerpunkt genannt.

Ein Wettbewerb um Studierende wird von den meisten Hochschulvertretern dagegen zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht gesehen. Hierfür werden hauptsächlich zwei Gründe genannt. Ein Grund ist die oben bereits diskutierte starke Neigung deutscher Studierender, die Heimatnähe einer Hochschule zum Hauptkriterium der Studienortwahl zu machen:

„Hochschulen streben natürlich an, sich stärker zu profilieren, aber man muss doch sagen, dass die meisten Studierenden – bis auf die großen Universitäten wie Köln, Berlin, Hamburg – sich aus der Region rekrutieren [...]. Es wird sich langfristig schon dorthin entwickeln, aber wahrscheinlich weniger auf der Bachelorebene, weil der Bachelor ja eine breite Ausbildung darstellt. Es wird eher auf der Masterebene zu einem stärkeren Wettbewerb der Hochschulen untereinander kommen.“

Eine etwas plakativere Formulierung des Sachverhalts lautete wie folgt:

„Heutzutage – so ist ja auch die Politik gewesen – heißt es ‘Stellt mir die Uni vor die Haustür und ich studiere da wo ich wohne’ und Mutterns Waschmaschine ist das Zentrum der Welt.“

Die Hochschulvertreter selbst formulieren also eine der Wettbewerbsbeschränkungen, die nach unserer Hypothese eine stärkere Orientierung der

Hochschulen aneinander anstatt an der Nachfrageseite zur Folge haben sollte. Ob dies tatsächlich der Fall ist, wird weiter unten erläutert.

Der zweite Grund, der für den geringen Wettbewerb um Studierende genannt wird, ist die (noch) nicht vorhandene Möglichkeit der Hochschulen, ihre Studierenden selbstständig auszuwählen. Auf unsere Frage nach dem Wettbewerb um Studierende erhielten wir beispielsweise die Antwort, dass es diesen bisher *„nur sehr eingeschränkt“* gebe. Man habe nach wie vor *„nicht die Situation, dass die deutschen Hochschulen in beliebiger Zahl Studierende frei wählen können“*, womit es auch keinen freien Wettbewerb gebe. Nach Einschätzung dieses Universitätsvertreters wird es diesen auch nicht geben, solange die ZVS noch besteht.

Die Frage, ob sich die Wettbewerbssituation mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen verändert, wird sehr unterschiedlich beantwortet. Einige Interviewpartner nehmen an, dass dieser Zusammenhang *„überhaupt nicht“* vorhanden ist. Andere Hochschulvertreter erklären, dass der Wettbewerb um Studierende im Bachelor- und Mastersystem überhaupt erst entstehen bzw. sich verschärfen wird. In einigen Interviews schließt sich an die Aussage, dass es bisher keinen Wettbewerb um Studierende gäbe, der Hinweis an, dass sich dies ändern werde, wenn die Hochschulen in den Bachelor- und Masterstudiengängen ihre Studierenden selbst auswählen dürfen. Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass in Fächern, in denen die Studierneigung abgenommen hat, also beispielsweise den Ingenieurwissenschaften, der Wettbewerb um Studierende ebenfalls zunehmen wird oder bereits zugenommen hat. Für die Zukunft wird deshalb häufig der Wettbewerb um gute Studierende als Schwerpunkt des Wettbewerbs benannt.

Im Zusammenhang mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen werden noch zwei weitere den Wettbewerb verschärfende Aspekte genannt. Zum einen wird auf die neue Vergleichbarkeit der Abschlüsse, auch zwischen Universitäten und Fachhochschulen, hingewiesen:

„Ein anderer Punkt ist, dass durch die Vergleichbarkeit von Abschlüssen natürlich auch die Vergleichbarkeit von Studienmöglichkeiten da ist. Das gilt einmal für das Inland, Stichwort Fachhochschule und Universität, und das gilt aber auch im Ausland.“

Zum anderen wird in einem Interview die Meinung vertreten, dass die in NRW rasch fortschreitende und bis zum Jahr 2007/2008 verpflichtende Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen einen Wettbewerbsdruck für diejenigen Universitäten mit sich bringt, die bei der Einführung hinterherhinken. Hier gäbe es die Gefahr, *„dass man im hinteren Feld stecken bleibt“*.

Akkreditierungsagenturen

Im Vergleich zu den Universitätsvertretern, bei denen mehrheitlich die Meinung vertreten wird, dass sich der Wettbewerb zwischen den Hochschulen erhöht habe, sind die Antworten der Vertreter der Akkreditierungsagenturen auf diese Frage sehr unterschiedlich. Sie reichen von *„Noch nicht so richtig. Also, es nimmt an Fahrt auf“*, über *„Er ist noch nicht hoch genug. Aber er hat sich erhöht“*, bis zu *„Massiv – massiv erhöht“*. In einem Interview wird auch folgende Differenzierung gemacht:

„Das ist eine gute Frage. Ja, ich glaube, [der Wettbewerb] hat sich erhöht. Möglicherweise nur in der subjektiven Wahrnehmung und gar nicht objektiv. Aber in der subjektiven Wahrnehmung der Hochschulen nehme ich auf der Ebene von Fächern oder Fachbereichen wahr, dass sich der Wettbewerbsdruck erhöht hat.“

Was die Dimensionen des Wettbewerbs angeht, stehen aus Sichtweise der Vertreter der Akkreditierungsagenturen der Wettbewerb um Studierende sowie der Wettbewerb um knappe finanzielle Ressourcen im Vordergrund. Während in den Antworten der Universitätsvertreter der Wettbewerb in der Forschung und der Wettbewerb einzelner Forschungs- und Fachbereiche sehr ausführlich thematisiert wird, fokussieren die Vertreter der Akkreditierungsagenturen eher den Bereich der Lehre. Dies mag mit der besonderen Perspektive der Akkreditierungsagenturen zusammenhängen, für die bei der Akkreditierung von Studiengängen der Lehrbetrieb sowie einzelne Studiengangskonzepte im Mittelpunkt stehen.

So merkt der Interviewpartner einer Akkreditierungsagentur an, dass der Wettbewerb zwischen den Hochschulen studiengangsbezogen sei. Zum einen sei bei den *„Weiterbildungsmaßnahmen“* ein Wettbewerb vorhanden, zum anderen *„wenn es um sehr spezifische Studiengänge geht, wo man weiß, man hat da die Nase sehr weit vorn“*. Gleichzeitig weist dieser Interviewpartner jedoch genauso wie die Universitätsvertreter auf die aus der Studierendensesshaftigkeit resultierende Einschränkung des Wettbewerbs um Studierende hin:

„Nach wie vor ist es so, dass Studenten Geld mitbringen, weil das Land nun mal nach Anzahl der Studierenden bezahlt. Nach wie vor haben wir in Deutschland aber die Situation, dass, aus welchen Gründen auch immer, Studierende in der Nähe ihres Herkunftsortes [...] studieren. [...] Dennoch geht man davon aus, dass es bestimmte Gruppen von Studierenden gibt, die schon danach schauen, wo sind die interessantesten Angebote. Das ist eine sehr, sehr schwierige Sache, weil es den Wettbewerb in den Köpfen der Hochschulen sicherlich gibt, auch in den Köpfen der Hochschulleitungen, aber die Studierendenströme [...], auch bei hochinteressanten Studiengängen [...], vornehmlich aus der Region kommen. Also die Mobilität der Studierenden ist nicht sonderlich hoch.“

Zwar ist auch in den Interviews mit Universitätsvertretern die zunehmende Knappheit der finanziellen Mittel ein wichtiges Thema. Doch die im Bericht der AG Wettbewerbsdiskurs formulierte Annahme, dass die finanzielle Mittelknappheit die

Grundlage allen Wettbewerbs sei (vgl. AG II), wird von den Hochschulen nicht in der gleichen Weise formuliert. Der Vertreter einer der Akkreditierungsagenturen spitzt seine Aussage zur Erhöhung des Wettbewerbs dagegen folgendermaßen zu:

„Er ist noch nicht hoch genug. Aber er hat sich erhöht. Aber vor allem, wie immer, aufgrund knapper Finanzen. Deshalb hat er sich erhöht. Also eigentlich ist es der Wettbewerb um knappe Mittel. Und der ist unterschiedlich stark ausgeprägt. Der ist in Bayern noch ertragbar, in Berlin ist er Existenz bedrohend. [...] Und in manchen anderen Fächern entstand natürlich Wettbewerb durch zurückgehende Studierendenzahlen. Aber auch da geht es wieder um Mittel. Weil oft die Mittel an die Anzahl der Studierenden gekoppelt sind, und dann muss man sich halt bemühen.“

Im Bericht der AG Wettbewerbsdiskurs wird als eine der Grundvoraussetzungen eines funktionierenden Wettbewerbs zwischen Hochschulen eine höhere Transparenz genannt (vgl. AG II). Im Unterschied zu den Hochschulinterviews wird dieser Punkt vonseiten einer der Akkreditierungsagenturen erwähnt. Der Interviewpartner weist auf die durch das Internet ermöglichte neue Transparenz des Studienangebots hin:

„Wettbewerb wird sicherlich auch entstehen, wenn ich noch ein Angebot studieren kann, das es in Berlin, in Bielefeld und in Freiburg gibt - und nur dort. Was bietet man noch zusätzlich? Was können Sie den Studierenden bieten, damit sie hier herkommen. Und dann auch da die Frage: Steuern Sie das über den Preis oder steuern Sie das über Betreuung, über Ambiente, über kleine Zahlen? Es wird ein Wettbewerb entstehen, weil es jetzt erstmals möglich ist, dass man solche Sachen nebeneinander stellt. Bis jetzt war es nicht transparent. Bis jetzt wusste man auch gar nicht, was die einzelnen Hochschulen anbieten. Jetzt klickt man drauf, schaut ins Internet und dann hat man es relativ zügig.“

Politische Organisationen und Beratungsorganisationen

Von den Vertretern der interviewten politischen Organisationen und Beratungsorganisationen wird der Wettbewerb zwischen den Hochschulen insgesamt zurückhaltender bewertet als von den Universitäten und Akkreditierungsagenturen. Zwar wird wahrgenommen, dass man sich in der deutschen Hochschullandschaft mittlerweile von dem „Generaldogma“, dass alle Professoren und alle Studenten gleich gut seien, verabschiedet. Dennoch müsse man aber zwischen dem tatsächlichen Wettbewerb und einer bloßen Wettbewerbsrhetorik unterscheiden:

„Also, es wird viel darüber geredet, dass er sich vergrößert hat, ob er sich wirklich vergrößert hat, bin ich mir nicht so sicher.“

Ein anderer Interviewpartner erklärt:

„Er hat sich erhöht, er hat sich de facto erhöht, und man muss gleichzeitig aufpassen und unterscheiden lernen zwischen Wettbewerbsrhetorik und dem, was wirklich stattfindet.“

Ein weiterer Interviewpartner thematisiert direkt die auch im Bericht der AG Wettbewerbskurs beschriebene Gleichheitsfiktion:

„Was wir erleben ist, dass sich Gleichheitsfiktionen auflösen, die lange, vor allen Dingen in der Politik, herrschten – in Deutschland ist es im Grunde egal, wo man was studiert, weil die Universitäten alle gleich gut sind. Zunehmend wird auch aus politischer Sicht der Wettbewerb begrüßt, unterstützt und gefördert.“

An Relativierungen wie die obigen schließen sich einerseits Hinweise auf Bereiche an, in denen Wettbewerb nichts Neues ist, beispielsweise den Bereich der Forschung und der Drittmittelinwerbung. Forscher hätten schon immer im Wettbewerb um „Drittmittel vom Staat, also DFG“ und „Drittmittel aus der Wirtschaft“ gestanden. Andererseits wird auch auf tatsächlich neue Dimensionen des Wettbewerbs hingewiesen. Es werde beispielsweise, wenn die Hochschulen in Zukunft „in Eigenregie die Zulassungen machen“, jetzt auch einen „Wettbewerb um die klügsten Studenten“ geben. Das wird laut diesem Interviewpartner zu „einer Differenzierung zwischen leistungsfähigeren und weniger leistungsfähigen Hochschulen führen, und es wird etwas zerstören, was so ein Generaldogma gewesen ist, dass nämlich alle Professoren gleich gut seien und dass auch alle Studenten gleich gut seien“.

In Bezug auf den Wettbewerb um Studierende werden seitens der politischen Organisationen und Beratungsorganisationen die gleichen Einschränkungen formuliert wie in den anderen Interviews. Der Vertreter einer Beratungsorganisation erklärt, man wisse aus verschiedenen Studien, dass „etwa 70% der Studierenden sich für eine Hochschule entscheiden, weil sie in der Nähe wohnen“. Allerdings merke man inzwischen auch, dass sich Studierende inzwischen „bewusster“ für einen bestimmten Studiengang entscheiden und sich mittlerweile genauer anschauen, „was sie mit dem Studium nachher machen können“.

Die Knappheit der finanziellen Mittel wird auch von den Vertretern der politischen Organisationen und Beratungsorganisationen als Rahmenbedingung des gesamten Wettbewerbsgeschehens gesehen. Da heißt es auf die Frage, ob der Wettbewerb zwischen den Hochschulen zugenommen habe, zum Beispiel:

„Generell erst mal: Ja, auf alle Fälle, vor allem dadurch bedingt, dass der Finanzrahmen sehr stark gesunken ist, in allen Ländern. Das ist in Bayern vielleicht weniger schlimm als in Berlin beispielsweise, aber die generelle Beobachtung ist, dass die Gelder sinken. Daraus resultiert, dass die Hochschulen nicht unwesentliche Summen einsparen müssen und daraus resultiert, dass es eine gewisse stärkere Entwicklungsplanung in den Hochschulen entlang bestimmter Stärken und Schwächen gibt. Ich glaube, dass dadurch ausgelöst der Wettbewerb untereinander – sei es nun um exzellente Professoren, sei es um Studierende, Auswahlrecht gibt es bei uns nun noch nicht, sei es der Wettbewerb um Gelder, im Rahmen von Projektausschreibungen – dass der Druck relativ stark zugenommen hat.“

Ebenso wird jedoch auf Bereiche hingewiesen, in denen noch zu Unrecht von Wettbewerb gesprochen wird, sich das Wettbewerbsgeschehen also auf reine Rhetorik beschränkt. Überall werde zurzeit von „*leistungsbezogener Mittelvergabe in den Universitäten*“ gesprochen, doch bei genauerem Hinschauen werde man feststellen, „*das sind nur kleine Summen, kleine Prozentsätze des Etats. Und wenn es in den Fakultäten ankommt, ist es dann doch wieder 'Gießkanne', weil sich die Kollegen untereinander nicht trauen, genau diese Differenzierung vorzunehmen, die Basis für Wettbewerb überhaupt ist*“.

Weiterhin kommt in den Interviews mit Vertretern der politischen Organisationen und Beratungsorganisationen sehr viel mehr als in den anderen Interviews zum Ausdruck, dass auch die gestiegene öffentliche Aufmerksamkeit den Druck auf die Hochschulen verstärkt:

„Ich denke auch, dass die allgemeine Situation so ist, dass das Interesse an den Leistungen der Hochschulen gestiegen ist und man sich zunehmend darüber klar ist, was für eine große Bedeutung der Aus- und Bildungssektor für das Land hat. Diese neue Aufmerksamkeit und die damit verbundene Aufwertung erhöhen natürlich auch den Druck. Die Türen gehen auf, man interessiert sich dafür, was an den Hochschulen passiert.“

Oder wie es ein anderer Interviewpartner formuliert:

„Der hat sich in der Tat erhöht, weil die öffentliche Aufmerksamkeit stärker auf die Hochschulen gelenkt ist. Weil ein Reformprojekt in die Hochschulkreise eingegangen ist, und man an der Erfüllung dieses Reformprojektes ein Stück weit messen und feststellen kann, wie die Vorwärtsentwicklung in den Hochschulen ist. Und weil man sich davon erhofft, mit einem progressiven Konzept und einer entsprechenden Realisierung bei der knappen Verteilung von Mitteln besser wegzukommen.“

In einem der Interviews wird bezüglich der öffentlichen Aufmerksamkeit und dem Umgang mit Kategorien wie 'Leistung' oder 'Elite' sogar von einem „*Paradigmenwechsel*“ gesprochen. Die Frage von Wettbewerb werde „*plötzlich anders ernst genommen, als das vor zehn Jahren noch der Fall war*“:

„Und plötzlich kamen so bestimmte Kategorien, die dann auch Druck erzeugt haben. Wenn Sie dann von Wettbewerb, Leistung, Elite sprechen, erzeugen Sie damit einen Druck im Hochschulbereich. Dieser Druck in Verbindung mit knapper werdenden Ressourcen hat zu einer Ernsthaftigkeit geführt, zu wirklichem Wettbewerb, wie er früher vielleicht gar nicht immer notwendig gewesen ist, weil in den Hochschulen immer genug Geld war, sodass man das gar nicht brauchte. Und auch kein Legitimationsdruck auf Seiten der Professoren bestand, weil gar nicht gefragt wurde, wie die Ergebnisse ihrer Arbeit überhaupt aussehen.“

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann bezüglich der Frage nach einer Erhöhung des Wettbewerbs zwischen Hochschulen festgestellt werden, dass zwar von allen Interviewpartnern zumindest in einzelnen Bereichen eine Erhöhung des Wettbewerbs gesehen wird, es jedoch Unterschiede zwischen der Innenansicht und Außensicht auf diese Thematik gibt. Die Universitätsvertreter und die Vertreter der Akkreditierungsagenturen, politischen Organisationen und Beratungsorganisationen nehmen in ihren Antworten eine unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Wettbewerbsdimensionen vor.

Für eine Studie wie diese, die mit den Bachelor- und Masterstudiengängen das System der universitären Lehre fokussiert, ist besonders interessant, dass die Universitäten sich in den meisten Fällen in erster Linie als Forschungseinrichtungen verstehen und die Lehre im Vergleich dazu im Hintergrund steht. Entsprechend steht für die Universitäten, auch in der gegenwärtigen Situation der grundlegenden Reformierung des Systems der universitären Lehre, der Wettbewerb in der Forschung im Vordergrund. Sie erwarten allerdings, dass mit der Neuregelung des Hochschulzugangs und mit dem eigenen Auswahlrecht der Hochschulen der Wettbewerb um Studierende ein stärkeres Gewicht bekommen wird.

Die Akkreditierungsagenturen dagegen betonen stärker den Wettbewerb in der Lehre und halten diesen, trotz der erwähnten Einschränkungen, auch zum jetzigen Zeitpunkt schon für gegeben. Die Akkreditierungsagenturen wie auch die politischen Organisationen weisen stärker als die Hochschulen auf die grundlegende Problematik der finanziellen Mittelknappheit hin.

Die politischen Organisationen und Beratungsorganisationen betrachten stärker als die Hochschulen auch den öffentlichen Diskurs zum Thema. Sie weisen auf Wettbewerbsrhetoriken hin und halten die gestiegene öffentliche Aufmerksamkeit für die Hochschulen für ein den Wettbewerb verstärkendes Moment.

Alle Seiten beschreiben die Problematiken der mangelnden Studierendenmobilität und der fehlenden Möglichkeit zur freien Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen. Insofern ist der Wettbewerb um Studierende für die Hochschulen eingeschränkt. Wie in der Hypothese vermutet, ist es für die Hochschulen wenig sinnvoll, sich bei der Konzeption und Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge am Studienortwahlverhalten der Studierenden zu orientieren. Denn eine Studienortwahl nach der Heimatortnähe und anderen persönlichen Gründen stellt für die Hochschulen keine Bewertung ihrer Leistung in der Lehre oder ihres Studienangebots dar. Nach obiger Hypothese sollte dies zu einer stärkeren Orientierung der Hochschulen aneinander und zu Nachahmungsprozessen führen. Ebenso wird in der Hypothese angenommen, dass diese gegenseitige Orientierung und Nachahmung im eingegrenzten Rahmen von Wettbewerbs-Sets stattfindet. Ob

diese Annahme aufgrund des Interviewmaterials bestätigt werden kann, wird in den folgenden Abschnitten untersucht.

4.2 Wettbewerbs-Sets und mimetische Prozesse

Während die meisten Universitätsvertreter der Aussage, dass sich der Wettbewerb zwischen Hochschulen erhöht hat, grundsätzlich zustimmen, gestaltet sich die Untersuchung der Existenz von Wettbewerbs-Sets anhand des Interviewmaterials schwieriger. In der Hypothese wird angenommen, dass Hochschulen sich in Wettbewerbs-Sets verorten und dass für Hochschulen in erster Linie die regionale Nähe anderer Hochschulen und die Art der Hochschule (Universität oder Fachhochschule) die Schlüsseleigenschaften zur Beurteilung von Ähnlichkeit und zur Konstruktion von Wettbewerbs-Sets sind. Hier wird ein Unterschied zu den Vertretern der politischen Organisationen und Beratungsorganisation vermutet, die auch ausländische und virtuelle Hochschulen als Konkurrenten sehen.

4.2.1 Schlüsseleigenschaft „Hochschulart“

Die Aussagen zur Rolle von Fachhochschulen im Wettbewerb mit den Universitäten gehen zwischen den Vertretern der einzelnen Universitäten stark auseinander. Einige Universitätsvertreter weisen der Annahme der Hypothese entsprechend darauf hin, dass der Wettbewerb zwischen Universitäten und Fachhochschulen aufgrund der mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen verbundenen neuen Vergleichbarkeit der Studiengänge zunehmen wird. Diese Vergleichbarkeit wird dabei einerseits auf die Studienortwahl der Studierenden bezogen, andererseits auf die Mittelvergabe durch das Landesministerium.

Nach einem Zusammenhang zwischen den neuen Studiengängen und der schärferen Wettbewerbssituation befragt, erwidert ein Universitätsvertreter:

„Also sagen wir mal so, da muss man differenzieren zwischen Bachelor und Master. Bezüglich Bachelor werden wir ‚verfachhochschulisiert‘ in gewisser Hinsicht. Nein, da ist gar nichts Schlechtes dabei, um es jetzt mal so zu sagen. Im Ministerium wird sehr laut gesagt: Die Fachhochschulen machen einen Bachelor effektiver als die Universitäten, durch die andere Personalstruktur. An den Fachhochschulen haben Sie Professoren mit 18 Semesterwochenstunden Lehrverpflichtung. Die Universitätsprofessoren haben 9. [...] Und die Fachhochschulen machen Bachelor im Grunde genommen, auch für das Ministerium gesehen, wesentlich kostengünstiger. Das hat uns der entsprechende Ministerialbeamte knallhart vorgerechnet.“

Bezogen auf die Studienortwahl wird an einer anderen Universität erklärt:

„Ein anderer Punkt ist, dass durch die Vergleichbarkeit von Abschlüssen natürlich auch die Vergleichbarkeit von Studienmöglichkeiten da ist. Das gilt einmal für das Inland, Stichwort Fachhochschule und Universität, und das gilt aber auch im Ausland.“

Solche Hinweise sind in mehreren der Interviews zu finden. Allerdings werden diese Einschätzungen nicht weiter ausgeführt, indem beispielsweise konkret gesagt würde, mit welcher Fachhochschule man konkurriert. Eindeutige Hinweise auf Wettbewerbs-Sets können aus diesem Grund nicht gefunden werden.

Zudem wird von einigen Interviewpartnern auch die gegenteilige Ansicht vertreten und eine Konkurrenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen verneint. Dies geschieht vor allem mit dem Hinweis auf die grundlegende Verschiedenartigkeit der beiden Hochschularten:

„Nein, die haben eine andere Aufgabe, und auch die Politik ist ja gut beraten - und das tut sie ja auch - diese Aufgabe beizubehalten. Und zwar ist das eine mehr lehrorientierte Institution, die einen 'state of the art' vermittelt, sodass man wirklich sofort auch anfangen kann. Fachhochschulen haben deswegen eine ganz andere Struktur, eine seminaristische Struktur, die haben ja richtige Klassen. Das ist der eine Grund. So etwas wird dringend gebraucht. [...] Insofern sehen wir die nicht als Konkurrenz. Wir haben unterschiedliche typische Aufgaben.“

Schließlich gibt es auch eine Reihe von Interviews mit Universitätsvertretern, in denen im Hinblick auf die für die jeweilige Universität relevanten Konkurrenten die Fachhochschulen überhaupt nicht erwähnt werden. Diese Tatsache deutet ebenfalls auf die untergeordnete Rolle dieses Wettbewerbsverhältnisses hin.

Auch wenn für die Schlüsseleigenschaft Hochschulart keine konkreten Wettbewerbs-Sets ermittelt werden konnten, zeigt sich in den Interviews ein anderer interessanter Punkt, nämlich, dass sich auch bezüglich des Wettbewerbs zwischen Universitäten und Fachhochschulen die Innenansicht der Universitäten stark von der Außenansicht unterscheidet. Die Vertreter der politischen Organisationen und Akkreditierungs-agenturen sprechen den Wettbewerb mit Fachhochschulen häufiger an und meinen, dass dieser sich insbesondere mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen erhöht:

„Und Sie haben den Wettbewerb auch zwischen Universitäten und Fachhochschulen. In dem Augenblick wo Fachhochschulen sich stärker auf Masterausfüllung konzentrieren, greifen sie natürlich auch in das Gebiet der Universitäten hinein, und wenn ich mir die Bachelorausbildung an den Universitäten anschau, da haben wir natürlich auch so Elemente, wo Universitäten versuchen Erfahrungen der Fachhochschulen auf ihre Ebene zu ziehen, indem sie eine praxisbezogene Ausbildung und so etwas anbieten.“

In ähnlicher Weise erklärt ein Vertreter einer Beratungsorganisation:

„Da entsteht natürlich für die Universitäten erheblicher Druck. Bisher war es ganz klar, dass der Abschluss, der Diplomabschluss an der Uni mehr wert war, oder das Staatsexamen an der Uni mehr wert war als an der Fachhochschule. Durch diese Bachelor und Master, kommt das wesentlich näher, als die beiden Hochschularten sich das eigentlich wünschen, weil sie eben wirklich auch unterschiedlich sind [...].“

4.2.2 Schlüsseleigenschaft „Regionalität“

Im Gegensatz zu den Fachhochschulen werden die Universitäten der jeweiligen Region von den meisten Universitätsvertretern als wichtige Konkurrenten genannt. Die eindeutig regionale Ausrichtung bringt ein Universitätsvertreter folgendermaßen auf den Punkt⁷⁶:

„Je weiter weg die Universitäten, desto freundlicher sind sie auch. [...] Ich sehe jetzt international keine Konkurrenz. Z orientiert sich noch nicht an internationalen Standards, sondern eher innerhalb Deutschlands. Und da innerhalb der Region.“

In einem Fall verneint der Interviewpartner die regionale Ausrichtung zunächst:

„Jede Bildungseinrichtung ist ein potentieller Mitbewerber um den gleichen Studierenden. Wir vergeben letztlich alle den gleichen Abschluss [...].“

Kurz darauf wird im gleichen Interview jedoch deutlich, dass die regionale Ausrichtung zumindest für die Studienortwahl und damit für den Wettbewerb um Studierende durchaus eine Rolle spielt:

„Sagen wir so, wenn Sie aus X kommen, können Sie überlegen, ob Sie in Dortmund, ob Sie in Bielefeld, Hannover, Paderborn vielleicht noch, studieren wollen. Das hängt ein bisschen von den Angeboten ab.“

In einigen Interviews mit Universitätsvertretern wird außerdem deutlich, dass man auch bei der Frage, ob sich der Wettbewerb eher auf regionaler Ebene, auf Bundesebene oder international abspielt, keine pauschale Aussage treffen kann, sondern nach Dimensionen des Wettbewerbs differenzieren muss:

„Das kann man nicht über einen Kamm scheren. Das muss man differenzieren. Also einzelne Fachbereiche haben ihre Konkurrenz im internationalen Rahmen, weil sie zu den Spitzenfachbereichen gehören oder sich dahin entwickeln. Wir haben Kooperationen mit anderen Hochschulen hier in der Region, eine Allianz zum Beispiel mit U [...], und da sind Bachelor und Master von Vorteil um komplementäre Strukturen zu schaffen. Auf der anderen Seite ist es eine Wettbewerbssituation. Also, kleinere und mittlere Unternehmen aus der Region, da konkurrieren wir mit U und W und so weiter um Fördermittel. Geht es da um Forschungsgelder, konkurrieren wir natürlich auf Bundesebene. Also das ist, wie gesagt, sehr differenziert zu betrachten.“

Für den Wettbewerb um finanzielle Ressourcen für die Forschung wird hier auf die Bundesebene hingewiesen, der Wettbewerb auf regionaler Ebene wird auf Bachelor und Master, also auf den Wettbewerb um Studierende bezogen. Für den Wettbewerb auf Fachbereichsebene, der sich auf die Forschungsebene bezieht, wird die internationale Konkurrenz betont. Auf diese Differenzierung, dass einzelne Fachbereiche als Teil der Universität offensichtlich in einem anderen Wettbewerbs-

⁷⁶ In Fällen, in denen Rückschlüsse auf die Identität der zitierten Universität möglich sind (bei der Benennung der eigenen Universität oder der gezielten Benennung benachbarter Universitäten), werden zum Zwecke der Anonymisierung die Namen der Universitäten durch Buchstaben ersetzt.

verhältnis stehen können als die Universität als Ganzes, wird im Abschnitt 4.3 näher eingegangen.

Auch wenn diese Differenzierung in mehreren Interviews gemacht wird, kann daraus jedoch nicht geschlossen werden, dass ein Zusammenhang zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen und Wettbewerb von den Universitätsvertretern nur auf regionaler Ebene gesehen wird. In einem der obigen Zitate wird die neue Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Studienmöglichkeiten durch Bachelor- und Masterstudiengänge sowohl auf das Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen als auch auf ausländische Hochschulen bezogen: *„Das gilt einmal im Inland, Stichwort Fachhochschule und Universität, und das gilt aber auch im Ausland“*. An anderer Stelle wird wiederum *„international keine Konkurrenz“* gesehen.

Die Annahme, dass in Bezug auf Wettbewerb die regionale Ebene für die Universitäten eine wichtigere Rolle spielt als die internationale, wird also durch die Aussagen der meisten Universitätsvertreter bestätigt. Dennoch wird entgegen unserer Hypothese der Wettbewerb mit ausländischen Hochschulen von einigen Interviewpartnern ebenfalls als wichtig erachtet. Die Aussagen sind hier uneinheitlich, so dass keine eindeutige Tendenz festgestellt werden kann.

Die Vermutung, dass Akkreditierungsagenturen und politische Organisationen im Gegensatz zu den Universitäten den Wettbewerb nicht so sehr auf regionaler Ebene, sondern auf internationaler Ebene sehen, kann nicht bestätigt werden. Auch in allen sechs Interviews mit Vertretern der Akkreditierungsagenturen sowie in fünf der acht Interviews mit Beratungsorganisationen und politischen Organisationen kommt die durch die mangelnde Mobilität der Studierenden und die Finanzierung durch die Länder bedingte regionale Ausrichtung deutscher Hochschulen zum Ausdruck. So erklärt beispielsweise ein Vertreter einer der Akkreditierungsagenturen:

„Ja. Ich sehe den [Wettbewerb] auf regionaler Ebene. Und zwar ehrlich gesagt auch aus folgendem Grund: Alle deutschen Hochschulen sind regionale Hochschulen. Es ist eine Fiktion zu glauben, dass mehr als 20% – bei einem Prozentsatz irre ich mich jetzt vielleicht – aber dass der überwiegende Teil nicht aus der Region kommt. Das stimmt doch überhaupt gar nicht. 60 oder 65% der Studierenden kommen aus denselben Regierungsbezirken, in denen die Universität liegt zum Beispiel. Also ist auch der Wettbewerb regional und nicht bundesweit. Daran glaub ich sowieso nicht.“

Auch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, so dieser Interviewpartner, verschärfe in erster Linie den Wettbewerb auf regionaler Ebene:

„Ja, es gibt einen ganz klaren Zusammenhang. In einigen Regionen, das hängt von vielen Bedingungen ab, aber ich nehme z.B. wahr, dass in Norddeutschland an einigen Fachhochschulen die Hochschulen hoch aufmerksam sind und die Frage diskutieren: Was passiert, wenn wir diesen Studiengang jetzt auf Bachelor- und Masterstruktur

umstellen? Haben wir dann noch eine Chance gegenüber einem benachbarten Standort, der an einem Diplomstudiengang festhält? Da werden Existenzängste spürbar, weil einige Hochschulen sagen, die regionale Wirtschaft kennt nur Diplomabsolventen, da weiß sie, was sie hat. Das Ausschöpfen des Studierendenpotenzials in der Region ist an einer Grenze angelangt. Also geht es nur noch darum, locken wir unsere Studenten in unseren Fachbereich oder gehen die zu der benachbarten Hochschule. Und diese Hochschulen sind hoch nervös.“

Die Annahme der Hypothese wird jedoch insoweit bestätigt, als die regionale Ausrichtung von den Vertretern der Akkreditierungsagenturen sowie der politischen Organisationen und Beratungsorganisationen meist kritisiert und der Blick auf die internationale Ebene gerichtet wird. Die Beschreibung des Ist-Zustandes geht teilweise mit dem Imperativ einher, die Hochschulen müssten sich der internationalen Konkurrenz stärker bewusst werden. So problematisiert ein Vertreter einer weiteren Akkreditierungsagentur den Sachverhalt folgendermaßen:

„Primär auf Landesebene, weil die Länder die Hochschulen finanzieren. Wenn es um die Finanzen geht, natürlich auch Bundesländer übergreifend - Hessen, Bayern usw., weil ja die Finanzen in der Regel an die Anzahl der Studierenden gekoppelt sind. [...] International – so weit haben die Hochschulen in der Regel noch gar nicht gedacht. Das wird ein großes Problem werden, wenn es um die ganzen Fernstudiengänge, Online-Studiengänge usw. geht. Da sind wir Entwicklungsland. Diese Konkurrenz ist noch nicht gesehen worden und auch nicht die Tatsache, dass die Konkurrenz zu den ausländischen Hochschulen hier stattfindet, nicht irgendwo in den USA, sondern da.“

Vereinzelt wird auch auf den bereits bestehenden oder sich entwickelnden internationalen Wettbewerb hingewiesen, beispielsweise im Hinblick auf die Anwerbung ausländischer Studierender und die Konkurrenz auf Fächerebene. Allerdings geschieht dies nicht in einem deutlich höheren Maße als vonseiten der Universitäten.

4.2.3 Regionale Wettbewerbs-Sets

Da die regionale Konkurrenz für die meisten Universitäten eine wichtige Rolle spielt, werden die Interviews nun auf Hinweise untersucht, dass sich entlang der Schlüsseleigenschaft „Regionalität“ Wettbewerbs-Sets zwischen bestimmten Universitäten gebildet haben. Dass die meisten Universitäten die anderen Universitäten ihrer Region im Allgemeinen als relevante Konkurrenten ansehen, reicht für den Nachweis von Wettbewerbs-Sets noch nicht aus. Lant und Baum unterscheiden in ihrer Untersuchung zwischen den auf der kognitiven Ebene der Hotelmanager vorhandenen ‘Wettbewerbs-Sets’ („Competitive Sets“) und im Wettbewerbsgeschehen nachweislich vorhandenen ‘Wettbewerbs-Gruppen’, innerhalb derer Hotels verstärkt miteinander interagieren („competitive groups of mutually interacting firms“) (Lant/Baum 1995: 17). Um solche Wettbewerbs-Gruppen nachzuweisen, haben sie sich unter anderem einer Datenbank bedient, die

quantitative Daten zu den von ihnen untersuchten Schlüsseigenschaften Ort, Größe und Preise enthielt (ebd.: 22f). Ähnliche quantitative Untersuchungen zur Schlüsseigenschaft Regionalität konnten im Rahmen der vorliegenden Studie zum Wettbewerb zwischen Hochschulen nicht vorgenommen werden. Ziel dieser Studie kann es folglich nur sein, die auf der kognitiven Ebene der Universitätsvertreter vorhandenen Wettbewerbs-Sets mit Hilfe der leitfadengestützten Interviews zu untersuchen. Von der Existenz eines Wettbewerbs-Sets wird im Folgenden also ausgegangen, wenn es Gruppen von Universitäten gibt, deren Vertreter in den Interviews wechselseitig angeben, mit den jeweils anderen Universitäten im Wettbewerb zu stehen.

Tatsächlich gibt es in den Interviews zwei Beispiele für Gruppen von regional nahe gelegenen Universitäten, innerhalb derer zwar nicht jede, aber doch einige der Universitäten auf die anderen hinweisen. Dies ist zum einen bei den Ruhr-Universitäten (Dortmund, Bochum, Essen-Duisburg) und zum anderen bei der so genannten „ABC-Kooperation“ (Aachen, Bonn, Köln) der Fall. Jedoch handelt es sich, wie auch in den nachfolgenden Zitaten zu sehen ist, in beiden Fällen nicht um ein reines Wettbewerbsverhältnis. Vielmehr kooperieren diese Universitäten aufgrund der räumlichen Nähe in erster Linie verstärkt miteinander. Beispielsweise gibt es Abstimmungen der Rektorate untereinander, es werden gemeinsame Forschungsbereiche etabliert, und es gibt Abstimmungen bei einzelnen Studiengängen. Gerade wegen der Ähnlichkeit der Studiengänge und der räumlichen Nähe sehen diese Universitäten sich jedoch auch als direkte Konkurrenten an, vor allem bei der Studienortentscheidung der Studierenden. Hier spielt wieder die in nahezu allen Interviews erwähnte Studierendensesshaftigkeit eine Rolle. Wenn Studierende dazu neigen, eine dem Heimatort nahe gelegene Hochschule zu wählen, stehen auch die regional nahe beieinander gelegenen Universitäten in einem besonderen Wettbewerbsverhältnis um diese Studierenden.

In einigen Interviews wird darüber hinaus darauf hingewiesen, dass das Landesministerium aufgrund dieser räumlichen Nähe ebenfalls Einsparungspotentiale sieht, indem man beispielsweise Studiengänge, die an mehreren Universitäten vertreten sind, in einer zusammenführt und bei den anderen einspart. Fusionen wie die der Hochschulstandorte Essen und Duisburg, sind ebenfalls die Folge solcher ministeriellen Entscheidungen. Ein konkretes Beispiel für diese Art von Konkurrenz, das auch in den Interviews genannt wird, ist die Einstellung der Lehrerausbildung in Bonn, die komplett nach Köln verlagert wurde. Insofern liegt hier also ein Mischverhältnis aus Kooperation und Wettbewerb vor, das in den Interviews deutlich zum Ausdruck kommt.

Das Wettbewerbs-Set „Ruhr-Universitäten“

Das Mischverhältnis aus Wettbewerb und Kooperation wird in den folgenden Zitaten, in denen von den Interviewpartnern auf die jeweils anderen Ruhr-Universitäten hingewiesen wird, recht deutlich. An einer Universität wird in erster Linie auf die Kooperation zwischen Universitäten hingewiesen:

„Es gibt eine Kooperation mit der Universität V. Das Rektorat trifft sich regelmäßig. Im Bereich der Ingenieurwissenschaften findet eine Abstimmung bei Studiengängen statt, beispielsweise haben die Maschinenbauer ein identisches Grund- und Hauptstudium.“

Ein Vertreter einer anderen Universität spricht jedoch in Verbindung mit den bestehenden Kooperationen auch den dahinter stehenden landespolitischen Druck an:

„Es wird landespolitisch gerade hier an der Ruhrachse natürlich gewünscht, dass man von Dortmund bis Duisburg alle Universitäten mehr oder minder unter ein Dach bekommt. [...] die Überlegung ist schon da, gerade auch in den Folgebereichen, also in Master- und vielleicht in Promotionsstudien gemeinsame Programme anzubieten. Da gibt es schon Beispiele, und da gibt es auch Überlegungen, das fortzuführen.“

An einer dritten Universität wird direkt auf die Beidseitigkeit des Verhältnisses aus Kooperation und Wettbewerb hingewiesen. Außerdem wird hier ein weiterer Punkt erwähnt, nämlich dass die Ruhr-Universitäten sich als Gruppe wiederum von anderen Universitäten abgrenzen, mit denen sie im Wettbewerb stehen:

„Wir haben Kooperationen mit anderen Hochschulen hier in der Region, eine Allianz zum Beispiel mit U, und da sind Bachelor und Master von Vorteil, um komplementäre Strukturen zu schaffen. Auf der anderen Seite ist es eine Wettbewerbssituation. [...]

Im Bereich der Kooperation kann man auch noch kurz sagen - da ich gerade diese Allianz mit U erwähnt habe, mit der komplementären Entwicklung - dass es darüber hinaus eine Kooperation gibt mit W. Die betreiben beispielsweise in New York ein Verbindungsbüro beim DAAD. Genauso ist U mit in der Kooperation drin, und es gibt gemeinsame Sitzungen von Rektoraten. Also es gibt schon abgestimmte Entwicklungen, gerade bei räumlich eng beieinander liegenden Universitäten ist das wichtig. Und deshalb bietet es sich zum Beispiel an, dass man seinen Bachelor in V macht, seinen Master in U. Aber Wettbewerb, meinetwegen in Abgrenzung zu Aachen, dass man schaut, was U und V für Leistungspotenzial haben. Wenn man das zusammenzieht, kommt man an Aachen ohne Probleme ran.“

Aus den Zitaten wird ersichtlich, dass die Ruhr-Universitäten untereinander in einem engeren Kooperations- und Wettbewerbsverhältnis stehen als dies mit anderen Universitäten der Fall ist. Mit der beschriebenen Einschränkung, dass es sich nicht ausschließlich um ein Wettbewerbsverhältnis handelt, können hier also Hinweise auf die Existenz eines solchen Wettbewerbs-Sets gefunden werden.

Die nach Lant und Baum die Bildung von Wettbewerbs-Sets verstärkenden mimetischen Prozesse zwischen den Hochschulen werden vonseiten der politischen Organisationen und Beratungsorganisationen nicht gesehen. Diese gehen davon aus, dass die Hochschulen insgesamt recht unabhängig voneinander arbeiten und sich nach wie vor primär an den Rahmenprüfungsordnungen für die Diplomstudiengänge sowie an den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz orientieren. Nur wenn es an die konkrete Planung der Bachelor- und Masterstudiengänge geht, so die Vermutung, würden die Hochschulen schauen, was die anderen machen. Allerdings sind alle diese Aussagen eher Vermutungen als gesichertes Wissen. Auf die Frage, ob die Hochschulen sich bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen aneinander orientieren, antwortet der Vertreter einer der Beratungsorganisationen beispielsweise folgendermaßen:

„Glaube ich also eher nicht. Also, was sozusagen modellgebend oder strukturvorgebend ist, sind die Strukturvorgaben der KMK oder der Akkreditierungsagenturen und so etwas [...]. Also voneinander zu lernen ist, glaube ich, noch nicht so ausgeprägt in den Hochschulen – obwohl das eine Institution ist, die das eigentlich ja auch auf die Fahnen geschrieben hat durch Internationalität und so. Als Außenstehender erlebe ich die Kommunikation immer wieder als nicht so eng, wie man denkt, [...] dass sie sein könnte.“

Dagegen kommt in den Interviews mit Universitätsvertretern zum Ausdruck, dass man sich durchaus mit anderen Hochschulen vergleicht und beispielsweise die Bewertung der eigenen Universität in Rankings sehr aufmerksam verfolgt. Zwar betonen fast alle Universitätsvertreter die methodische Fragwürdigkeit und „*Relativität dieser Rankings*“. Trotzdem sind diese jedoch „*Orientierungsgrößen*“ für die Universitäten, haben „*Signalwirkung*“ nach außen, und „*jeder möchte natürlich möglichst gut wegkommen*“.

Außerdem finden sich in den obigen Zitaten der Vertreter der Ruhr-Universitäten Aussagen, dass es Abstimmungen zwischen den Rektoraten gebe und sich die Fachbereiche zwischen den Universitäten absprechen (siehe oben). Bachelor- und Masterstudiengänge werden so konzipiert, dass es sich anbietet, „*dass man seinen Bachelor in V macht und seinen Master in U*“. Und es wird erläutert, dass dies, gerade wenn Universitäten räumlich gesehen „*eng beieinander liegen*“, wichtig sei. Die Tatsache, dass diese Kooperationen, wie oben beschrieben, mit dem vorhandenen Wettbewerb in einem wechselseitigen Verhältnis stehen, legt die Vermutung nahe, dass Kooperationen für diese Universitäten ein Mittel sind, mit dem durch die regionale Nähe bedingten Wettbewerb umzugehen. Indem man kooperiert verhindert man, dass sich eine Hochschule auf Kosten der anderen profiliert. Hier wird die Bildung von Wettbewerbs-Sets also, wie in der Hypothese angenommen, durch Prozesse der gegenseitigen Orientierung und Angleichung vorangetrieben. Allerdings geschieht dies offensichtlich nicht mit dem Ziel, die gegenseitige

Konkurrenz zu verstärken, sondern den Wettbewerb abzuschwächen. Die Hochschulen teilen ihre Kompetenzen teilweise auf und sprechen sich ab, um so trotz des Wettbewerbs nebeneinander bestehen können.

Das Wettbewerbs-Set „ABC“ (Aachen, Bonn, Köln)

Die in den Interviews vorkommenden Bezeichnungen „ABC-Kooperation“ und „ABC-Region“ sind auf den Websites der Universitäten Aachen, Bonn und Köln als Bezeichnung für die offizielle Kooperation dieser drei Universitäten zu finden. Auf der Website der Universität zu Köln heißt es zur Kooperation der drei Hochschulen der ABC-Region:

„Seit einigen Jahren verfolgen die Rektorate der drei Hochschulen das Ziel, durch verstärkte Kooperation die Qualität von Forschung und Lehre weiter zu verbessern“ (Website Universität zu Köln)⁷⁷.

Auf der Website der Universität Bonn heißt es zu den Hochschulen des „magischen Dreiecks“:

„Die drei 'ABC'-Hochschulen stehen in engem Kontakt und arbeiten auf vielen Feldern von Forschung und Lehre intensiv zusammen“ (Website Universität Bonn).⁷⁸

Auf der Website der RWTH Aachen werden die ABC-Universitäten als Träger des gemeinsamen von der DFG geförderten kulturwissenschaftlichen Forschungskollegs „Medien und kulturelle Kommunikation“ erwähnt (Website RWTH Aachen).⁷⁹

Auch bei diesen drei Universitäten steht also in der offiziellen Darstellung zunächst das Kooperationsverhältnis im Vordergrund. In den Interviews kommt jedoch klar zum Ausdruck, dass die Kooperation auch mit dem durch die regionale Nähe verstärkten Wettbewerb einhergeht beziehungsweise ein Weg ist, um mit dem bestehenden Wettbewerb umzugehen:

„Ich habe schon gesagt, dass man sich hauptsächlich in der Region orientiert. Einerseits durch Wettbewerb miteinander, andererseits gibt es auch Versuche eines Zusammenschlusses. Also es gibt diese ABC-Region – A wie Aachen, B wie Bonn und C wie Köln – aber das ist mehr eine Idee, die aber in näherer Zukunft auch Gestalt annehmen wird. Denn man ist sich klar, dass eine einzelne Universität auch nicht bestehen kann.“

An einer anderen dieser drei Universitäten werden die ABC-Hochschulen wiederum ausschließlich in Bezug auf die bestehende Kooperation im Rahmen einer „gemeinsame[n] Einrichtung im Bereich der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen

⁷⁷ http://www.uni-koeln.de/uni/forsch_abc.html (02.12.04).

⁷⁸ http://www.uni-bonn.de/Die_Universitaet/Die_Universitaet_im_Ueberblick/Wissenschaftsregion.html (02.12.04).

⁷⁹ http://www.rwth-aachen.de/zentral/dez3_pm2002_pmjaeger.htm (14.12.04).

Fakultät, in der Einheit für Informationstechnologie“ erwähnt. Jedoch wird die aus der regionalen Nähe dieser Hochschulen bedingte Wettbewerbssituation an anderen Stellen des mit diesem Universitätsvertreter geführten Interviews deutlich, als er die Hintergründe für die im Struktur- und Entwicklungsplan einer Fakultät vorgesehene Zentrenbildung erläutert. Zunächst einmal seien diese Zentren nur Zusammenschlüsse von Instituten, die jedoch langfristig auch institutionell zusammengeschlossen werden sollen, „*denn man hatte schon [...] gesehen, dass diese ganz kleinen Fächer alleine nicht überlebensfähig*“ seien. Das sei unter dem „*Zwang von außen*“ geschehen, indem der Universität von Ministeriumsseite die Zusammenarbeit mit einer benachbarten Universität nahe gelegt worden und auch eine Verlegung dieser Fächer an die benachbarte Universität in Erwägung gezogen worden sei. Als ein konkretes Beispiel für den Wettbewerb zwischen räumlich nahe gelegenen Hochschulen, wird in den Interviews auch auf den Fall der Lehramtsstudiengänge an der Universität Bonn hingewiesen. Die Lehrerausbildung wurde an der Universität Bonn eingestellt und komplett nach Köln verlagert, eine Entscheidung, für die auch die regionale Nähe ausschlaggebend war.

Ein direkter Hinweis auf mimetische Prozesse im Sinne von gegenseitiger Beobachtung und Nachahmung findet sich jedoch nur in einem der Interviews mit diesen drei Universitäten:

„Also man vergleicht sich doch immer, man versucht durch Kontakte auch Informationen zu bekommen, wie weit sind die anderen. Man überlegt, welche Modelle kann man auf die eigene Universität übertragen, welche passen. Das sind so Überlegungen, die früher hier gar keine Rolle gespielt haben. Wieso haben die irgendwelche Forschungsgelder bekommen und wir nicht und alles solche Sachen spielen eine große Rolle.“

Die obige These, dass durch gegenseitige Nachahmung und Orientierung aneinander der Wettbewerb eingeschränkt wird, kann für diese drei Universitäten aufgrund des Interviewmaterials also nicht bestätigt werden. Von einem reinen Wettbewerbs-Set zu sprechen, wäre ebenfalls nicht angemessen. Was sich jedoch wieder zeigt, ist die Beidseitigkeit des Verhältnisses aus Kooperation und Wettbewerb. Auch hier handelt es sich um eine Gruppe regional nahe gelegener Universitäten, die sich zumindest verstärkt gegenseitig wahrnehmen, und deren Verhältnis durch die Wechselseitigkeit aus Kooperation in der Forschung und Wettbewerb, beispielsweise um die Lehrerausbildung und in anderen Bereichen der Lehre, gekennzeichnet ist.

4.2.4 Die TU9 als Wettbewerbs-Set?

Über die durch ihre regionale Nähe in einem besonderen Kooperations- und Wettbewerbsverhältnis stehenden Universitäten hinaus wird in den Interviews noch eine andere Gruppe von in besonderem Maße kooperierenden Hochschulen

genannt. Dies sind die Hochschulen, die dem Zusammenschluss der neun großen deutschen Technischen Hochschulen „TU9 – Consortium of German Institutes of Technology“ angehören.⁸⁰ Zwischen diesen Hochschulen besteht der Grund zur Kooperation nicht in der regionalen Nähe, sondern in ihrer stark auf Ingenieursstudiengänge und andere technische Disziplinen ausgerichteten fachlichen Ausrichtung. Wichtigstes Ziel der Initiative ist es, im Hinblick auf die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in den technischen Disziplinen eine gemeinsame Haltung zu finden (vgl. Pressemitteilung der TU Berlin vom 6.10.04; Website TU Berlin⁸¹). So haben diese Hochschulen beispielsweise beschlossen, ihre Bachelor- und Masterabschlüsse gegenseitig anzuerkennen.

Inwieweit neben der Kooperation auch der Wettbewerb zwischen diesen Hochschulen eine Rolle spielt, ist aufgrund des Interviewmaterials nicht festzustellen. Im Rahmen unserer auf die nordrhein-westfälischen Universitäten beschränkten Interviews wurde nur ein Universitätsvertreter der TU9-Hochschulen befragt. Im Hinblick auf die Konzeption der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge betont dieser den Kooperationsaspekt. Er führt aus, dass es im Rahmen der Umstellung der Studiengänge innerhalb der TU9 Workshops der einzelnen Fächer gibt. Insofern gebe es natürlich Beratung im Hinblick auf die Konzeption der Studiengänge *„aber nicht von außen, sondern zwischen den Hochschulen untereinander“*. Auch der Vertreter einer hochschulpolitischen Organisation führt aus, dass innerhalb der TU9 *„Modellstudiengänge“* für die einzelnen ingenieurwissenschaftlichen Fächer entwickelt werden, um ein *„einigermaßen gleiches Niveau zu haben“*.

Zwar kann das Verhältnis dieser Hochschulen an dieser Stelle nicht so weit geklärt werden, dass eine Einschätzung zur Existenz eines Wettbewerbs-Sets abgegeben werden kann. Jedoch werden die technischen Universitäten von einem Vertreter einer hochschulpolitischen Organisation auch in Bezug auf den Wettbewerbsaspekt genannt. Er erläutert, dass der Wettbewerb zwischen Universitäten zwar aufgrund der Landesfinanzierung in erster Linie innerhalb der einzelnen Bundesländer bestehe, dass jedoch auf der Ebene der einzelnen Fächer auch der überregionale und internationale Wettbewerb zunehme. In den Ingenieurwissenschaften beispielsweise gebe es *„Hochschulen, die sich für besonders exzellent halten, z.B. Aachen, Darmstadt, Karlsruhe, und die sehen sich zwar untereinander im Wettbewerb, aber vor allem im Wettbewerb mit ausländischen exzellenten technischen Hochschulen“*.

⁸⁰ Dem Zusammenschluss gehören an: RWTH Aachen, TU Berlin, TU Braunschweig, TU Darmstadt, TU Dresden, Universität Hannover, Universität Karlsruhe, TU München und Universität Stuttgart.

⁸¹ <http://www.tu-berlin.de/presse/doku/tu9/> (25.01.05).

Neben den innerhalb der TU9 zusammengeschlossenen Universitäten, in deren Fall die fachliche Ausrichtung für den Wettbewerb auf Ebene der Gesamtuniversität eine Rolle spielt, wird auch von einigen der anderen interviewten Universitätsvertreter darauf hingewiesen, dass man sich im Falle des Wettbewerbs zusätzlich die Ebene der Fächer genauer anschauen müsse. Es wird deutlich, dass es, wenn man den Wettbewerb zwischen Hochschulen untersuchen will, nicht ausreicht, nur die Ebene der Gesamtorganisation Universität zu betrachten. Die Fachbereiche führen ein von der Hochschulleitung relativ unabhängiges Eigenleben, eine Besonderheit der Universität als Organisation, auf die an dieser Stelle näher eingegangen werden soll.

4.3 Die Universität als spezifische Organisation

In den meisten Interviews ist auf die Frage nach einem gestiegenen Wettbewerb zwischen Universitäten keine pauschale Antwort zu finden, sondern es wird eine Differenzierung nach verschiedenen Ebenen vorgenommen (vgl. 4.1). Neben dieser Differenzierung in Dimensionen weist die Mehrzahl der interviewten Universitätsvertreter darauf hin, dass insbesondere im Hinblick auf den Wettbewerb in der Forschung neben der von uns betrachteten organisationalen Ebene der Gesamtuniversität auch die Fächerebene eine wesentliche Rolle spielt. Der Vertreter einer Universität erklärt, dass Wettbewerb zwischen Universitäten sicher bestehe, dass dieser jedoch *„eher auf der Ebene von Fakultäten und einzelnen Fächern“* stattfinde, wo sich *„Forschungsschwerpunkte“* herausbilden, so dass man auf dieser Ebene in den Wettbewerb mit anderen Universitäten trete. In ähnlicher Weise erläutern andere Universitätsvertreter, dass *„einzelne Fachbereiche“* ihre Konkurrenz *„im internationalen Rahmen [haben], weil sie zu den Spitzenfachbereichen gehören“*, oder dass der Wettbewerb um Drittmittel in der Forschung *„losgelöst“* sei von Bachelor und Master und dass hier *„durch Internationalisierungsbestrebungen gerade auch der EU“* eine ganze Menge passiert sei. Den Zitaten zufolge greift es also offensichtlich zu kurz, die Universität als in ihren Aufgaben und Zielen durchweg homogene Organisation zu sehen. Um den vollen Umfang des an Universitäten in Bezug auf Forschung und Lehre stattfindenden Wettbewerbs zu untersuchen, muss der Blickwinkel über die organisationale Ebene hinaus auf die einzelnen innerhalb der Universität versammelten Fachbereiche und Disziplinen ausgeweitet werden.

Theoretisch kann diese weitgehende Eigenständigkeit der einzelnen Fachbereiche innerhalb der Universität als Organisation mit dem Konzept des „functional loose coupling“ beschrieben werden (Musselin 2004; Weick 1976), das sich auf die lose Koppelung der Teilbereiche innerhalb von Organisationen, insbesondere von Bildungseinrichtungen, bezieht. Mit Hilfe dieses Konzepts beschreibt Musselin den geringen Grad von Kooperation und Koordination, der benötigt wird, um Lehre und Forschung innerhalb der Universität zu betreiben. Auf den Arbeitsalltag an

Universitäten bezogen erklärt sie: „In few other work places, if any, it is as frequent to ignore what colleagues seated next door are doing and to observe so little influence of the activities of those colleagues on your own tasks“ (Musselin 2004: 12). Doch woran liegt es, dass die einzelnen Einheiten innerhalb der Organisation Universität so lose gekoppelt sind? Die Gründe hierfür sind zum einen in der historisch gewachsenen Struktur der deutschen Universitäten zu finden und andererseits im Wesen der Forschung an sich.

Der historische Grund liegt in der auf das Anfang des neunzehnten Jahrhunderts postulierten Bildungsideal Wilhelm von Humboldts zurückgehenden spezifischen Organisationsstruktur deutscher Universitäten (vgl. AG I). In der deutschen Universität sind nach dem Ideal Wilhelm von Humboldts die zwei unterschiedlichen Aufgaben von Forschung und Lehre miteinander vereint. Wilhelm von Humboldt stellte sich unter der „Einheit von Forschung und Lehre“ die „gleichberechtigte Teilnahme“ von Studenten und Professoren am „Prozess der Wahrheitssuche“ vor (Schimank/Winnes 2001: 299). Diese ursprüngliche Idee der vollständigen Verflechtung von Forschung und Lehre konnte jedoch schon damals nicht in der von Humboldt erdachten Art und Weise umgesetzt werden und stößt besonders in der heutigen Situation der Massenuniversität zunehmend an ihre Grenzen. Was man damals umsetzte und auch heute noch vorfindet, ist eine Vereinigung von Forschung und Lehre innerhalb der Hochschulen, die Schimank und Winnes als „situative Differenzierung“ der beiden Aufgaben bezeichnen (ebd.: 296). Durch die Vereinigung von Forschung und Lehre in der gleichen Institution einerseits und durch die Rolle des Professors, die Lehre und Forschung als gleichberechtigte Dienstaufgaben umfasst, andererseits, sind Lehre und Forschung auf der Rollen- und Organisationsebene der Universität weitgehend vereint. Situativ sind sie laut Schimank und Winnes jedoch differenziert, indem Forschungssituationen und Lehrsituationen im universitären Arbeitsablauf voneinander getrennt sind. Diese faktische Trennung der beiden unterschiedlichen Aufgabenbereiche von Forschung und Lehre führt auch zu der Eigenständigkeit dieser beiden Bereiche, die in den obigen Interviewzitate zum Ausdruck kommt und die dazu führt, dass Wettbewerb nach diesen unterschiedlichen Arbeitsfeldern differenziert betrachtet werden muss.

Für die in den Interviews immer wieder hervorgehobene Eigenständigkeit der Fächerebene und die besondere Bedeutung des Wettbewerbs innerhalb einzelner Forschungsbereiche kann die Wissenschaftssoziologie eine Erklärung bieten. Whitley beschreibt die Wissenschaften als „reputational organizations“ (Whitley 1984), also als eine „Untergruppe professioneller Organisationen“, die in besonderem Maße an Reputation innerhalb ihrer ‘Scientific Community’ orientiert sind (Weingart 2003: 50). Das bedeutet, dass Wissenschaftler in der Bewertung ihrer Arbeit und der Zuweisung von Reputation von den Kollegen in ihrem Forschungsfeld

abhängig sind und nicht von der Universität und der Forschungseinrichtung, an der sie beschäftigt sind. Infolge dessen identifizieren sie sich auch in erster Linie mit ihrer 'Scientific Community' und weniger mit ihrer Institution. So gab in einer Umfrage der Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching unter deutschen Universitätsprofessoren und Angehörigen des Mittelbaus die Mehrzahl der Vertreter beider Gruppen an, eine starke Bindung zu ihrer Disziplin, dagegen aber eine lediglich schwache Bindung zu ihrer Institution zu haben (Enders/Teichler 1996: 483ff). Die zentrale Rolle der 'Scientific Community' kommt auch in dem „zentralen Selbststeuerungsmechanismus wissenschaftlicher Kommunikation“, der 'Peer Review' zum Ausdruck. Im Rahmen der 'Peer Review' werden wissenschaftliche Arbeiten und Anträge zur Förderung von Forschungsprojekten von den Angehörigen der 'Scientific Community', den Peers, begutachtet. So sind Forscher auch in der Bewertung ihrer Forschungsarbeit in erster Linie von den Angehörigen ihrer 'Scientific Community' abhängig und nicht von ihrer Institution.

Aus dieser besonderen Form der Selbstorganisation der wissenschaftlichen Disziplinen heraus ist es zu erklären, dass die Mehrzahl der Interviewpartner den Wettbewerb in der Forschung, den sie in erster Linie als einen Wettbewerb um Drittmittel beschreiben, auf der jeweiligen Fächerebene und nicht auf der Ebene der Gesamtuniversität verorten. An dieser Stelle kommt der für diese Studie verwendete neo-institutionalistische Ansatz an seine Grenzen. Für zukünftige Untersuchungen wäre es sicherlich gewinnbringend, als Ausgangspunkt die einzelnen Forschungsbereiche an Universitäten zu wählen, um so den auf dieser Organisationsebene stattfindenden Wettbewerb in den Blick zu bekommen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die wichtigsten Ergebnisse zur Frage nach dem Wettbewerb zwischen Hochschulen und der Existenz von Wettbewerbs-Sets sollen an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst sowie Perspektiven für nachfolgende Studien aufgezeigt werden.

Geringe Bedeutung des Wettbewerbs um Studierende

Ein überraschendes Ergebnis erbrachten die Einschätzungen der Universitätsvertreter zu der Frage nach dem Wettbewerb zwischen Hochschulen. Auch in der gegenwärtigen Umstellungssituation auf Bachelor- und Masterstudiengänge, heben viele Universitätsvertreter den Wettbewerb in der Forschung besonders hervor und nicht die Lehre. Darin unterscheiden sie sich von den Vertretern der Akkreditierungsagenturen, der politischen Organisationen und Beratungsorganisationen. Auch wenn die Universitäten momentan bedingt durch den

Bologna-Prozess beträchtliche Kapazitäten für die Lehre und die konzeptionelle Arbeit an den neuen Studiengängen aufwenden, spielt die Lehre im Selbstverständnis der Universitäten anscheinend trotzdem eine der Forschung untergeordnete Rolle. Dies ist besonders für eine Studie zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und vor dem Hintergrund des gegenwärtigen hochschulpolitischen Diskurses interessant. In diesem steht derzeit, im Vergleich zu Themen wie etwa dem 'Forschungsstandort Deutschland', der Bologna-Prozess und damit die universitäre Lehre ganz klar im Vordergrund. Auch vonseiten der Politik wird momentan in NRW wie auch in anderen Ländern immenser Druck auf die Universitäten ausgeübt. Wie kommt es also, dass dieses Thema in den Universitäten noch nicht so 'angekommen' ist, wie es außerhalb der Universitäten der Fall ist? Für zukünftige Untersuchungen wäre es gewinnbringend, an dieser Stelle auch die Studierendenperspektive mit einzubeziehen und zu erfragen, wie diese den Umgang der Universitäten mit dem Einführungsprozess sehen.

Regionale Ausrichtung der Universitäten und 'Studierendensesshaftigkeit'

Die Untersuchung zur Existenz von Wettbewerbs-Sets hat in erster Linie für regional nahe beieinander gelegene Universitäten interessante Ergebnisse gebracht. Zwischen diesen gibt es einen verstärkten Wettbewerbsdruck, der zum einen durch die Finanz- und Standortpolitik des Landesministeriums bedingt ist, das an solchen Hochschulstandorten Einsparungspotenzial sieht, und andererseits durch das Studienortwahlverhalten der Studierenden. Da diese, wie auch aktuelle Studien zeigen, nach wie vor häufig die Heimatortnähe zum Kriterium ihrer Studienortwahl machen, versetzt das auch die Universitäten einer Region in einen verstärkten Wettbewerb um diese Studierenden. Dem so entstehenden Wettbewerb begegnen diese Universitäten, indem sie verstärkt miteinander kooperieren und Kompetenzen untereinander aufteilen. Indem sie beispielsweise Masterstudiengänge an der eigenen Universität auf Bachelorstudiengänge an der Nachbaruniversität abstimmen, verhindern sie, dass einzelne Universitäten sich auf Kosten der anderen profilieren. Die in dieser Arbeit auf Basis des Interviewmaterials herausgearbeiteten regionalen Wettbewerbs-Sets sind durch dieses möglicherweise für den universitären Wettbewerb charakteristische wechselseitige Verhältnis aus Kooperation und Wettbewerb gekennzeichnet. Ob sich dieses auch in anderen Bereichen, beispielsweise der Forschung zeigt, könnte eine weitere interessante Forschungsfrage sein.

Geringe Relevanz der Fachhochschulen

In der Frage nach den relevanten Konkurrenten zeigt sich aufseiten der Universitäten eine geringe Beachtung der Fachhochschulen im Wettbewerb. Einzelne

Universitätsvertreter erklären, dass der Wettbewerb zwischen den beiden Hochschularten aufgrund der neuen Vergleichbarkeit der Studiengänge und der Mittelvergabe durch das Landesministerium zunehmen wird. Ebenfalls vereinzelt wird auf die grundlegende Andersartigkeit der Fachhochschulen hingewiesen, weshalb sie für die Universitäten nicht relevant seien. In vielen Fällen werden die Fachhochschulen jedoch überhaupt nicht erwähnt. Vor dem Hintergrund, dass im Falle der Bachelor- und Masterstudiengänge der Zusatz (FH) hinter dem Titel wegfällt und es somit auch eine formelle Angleichung der beiden Arten des Hochschulstudiums gibt, ist dieses Ergebnis erstaunlich. Die Erwartung war, dass die Universitäten aufgrund der neuen Vergleichbarkeit der Studienmöglichkeiten und der Angleichung der Abschlüsse die Fachhochschulen zunehmend als Konkurrenz wahrnehmen. Von außen dagegen wird das Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen anders gesehen. Die Vertreter der Akkreditierungsagenturen und politischen Organisationen sehen durchaus eine Erhöhung des Wettbewerbs. Die Sichtweise der Fachhochschulen konnte im Rahmen dieser Studie leider nicht untersucht werden, weshalb der möglicherweise aufschlussreiche Vergleich zwischen Fachhochschul- und Universitätsperspektive nicht geführt werden konnte. Dieser könnte in zukünftigen Studien Aufschluss geben zur Veränderung des Verhältnisses der beiden Hochschularten im Bologna-Prozess. Interessant wäre beispielsweise die Frage, ob sich der in der Vergangenheit zur verzeichnenden 'academic drift' noch verstärkt, oder ob die Fachhochschulen den Bologna-Prozess bewusst zur verstärkten Bildung eines eigenen Profils in Abgrenzung zu den Universitäten nutzen.

Besondere Rolle der Fächerebene im Wettbewerb

Die Fächerebene spielt nach Aussagen der Universitätsvertreter eine besondere Rolle im Wettbewerb zwischen Hochschulen, konnte im Rahmen dieser Studie jedoch nicht in den Blick genommen werden. Abgelöst vom Wettbewerb zwischen Hochschulen auf Ebene der Gesamtorganisation scheint hier ein Wettbewerb im Rahmen von Forschungsbereichen stattzufinden, der es wert ist, näher untersucht zu werden. Hier stellt sich zum Beispiel die Frage, inwiefern tatsächlich die Fachbereiche einzelner Universitäten eine Rolle spielen, was dann immer noch die Organisation Universität, allerdings auf einer niedrigeren Ebene, betreffen würde, oder ob der Wettbewerb möglicherweise rein personenbezogen und ohne jede Anbindung an die Institution stattfindet. Weiterhin wäre es interessant zu untersuchen, inwiefern es Unterschiede zwischen den Disziplinen gibt. Ob beispielsweise in den Geisteswissenschaften, in denen stärker als in den Naturwissenschaften bestimmte 'Schulen' oder theoretische Ausrichtungen eine Rolle spielen, die organisationale Ebene noch wichtiger ist als in den

Hypothese 4

Naturwissenschaften. Nicht zuletzt wäre auch ein Vergleich der Ansichten der hier interviewten Rektorsvertreter über die Fachbereichsebene und der Sicht der Fachbereichsvertreter selbst interessant. Möglicherweise würden sich hier recht unterschiedliche Wahrnehmungen zeigen, die ein weiterer Beleg für bzw. eine Konsequenz aus der losen Koppelung der einzelnen Organisationsebenen innerhalb der Universität wären.

Literatur

- Enders, Jürgen und Ulrich Teichler (1996): „The Academic Profession in Germany“, in: Altbach, Philip G. (Hrsg.): *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Hasse, Raimund und Georg Krücken (1999): *Neo-Institutionalismus*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) (1999): *Studienanfänger 98/99*, HIS-Kurzinformation A7/99, <http://www.his.de/Service/Publikationen/Presse/pm-ki9907> (05.01.04).
- Hödl, Erich und Wolf Zegelin (1999): *Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion*, Marburg: Metropolis Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): *Die Mobilität der Studienanfänger und Studierenden in Deutschland von 1980 bis 2000*, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 160.
- Lant, Theresa K. und Joel A. C. Baum (1995): “Cognitive Sources of Socially Constructed Competitive Groups“, in: Richard Scott und Søren Christensen (Hrsg.): *The Institutional Construction of Organizations*, Thousand Oaks/CA: Sage, 15-38.
- Lant, Theresa K. und Joel A. C. Baum (2003): “Hits and Misses: Managers’ (Mis) Categorization of Competitors in the Manhattan Hotel Industry“, in: *Advances in Strategic Management: Geography and Strategy* 20, 119-156.
- Meyer, John W. und Brian Rowan (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, neu abgedruckt in: Walter W. Powell und Paul J. DiMaggio (Hrsg.) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: The University Press of Chicago, 41-62.
- Musselin, Christine (2004): “Are universities specific organisations?“, Paper für die Konferenz „Towards a Multiversity? Universities between national traditions and global trends in higher education“, Institut für Wissenschafts- und Technikforschung (IWT), Universität Bielefeld, 11.-13. November 2004.
- Nutz, Manfred (1991): *Räumliche Mobilität der Studierenden und Struktur des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland*, Kölner Geographische Arbeiten 54, Köln: Geographisches Institut zu Köln.
- Powell, Walter W. und Paul J. DiMaggio (1983): “The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields“,

- neu abgedruckt in: Walter W. Powell und Paul J. DiMaggio (Hrsg.) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: The University Press of Chicago, 63-82.
- Schimank, Uwe und Markus Winnes (2001): "Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen", in: *Leviathan – Zeitschrift für Sozialwissenschaft: Die Krise der Universitäten*, Sonderheft 20, 295-325.
- TU Berlin (Pressemitteilung vom 6. Oktober 2004): Master als Regelabschluss für Ingenieure? Konferenz über Bachelor und Master in der Ingenieurausbildung am 13. Oktober 2004 in der Technischen Universität Berlin / Einladung zu Pressekonferenz, Medieninformation Nr. 248, <http://www.tu-berlin.de/presse/pi/2004/pi248.htm> (25.01.05).
- Weick, Karl E. (1976): "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", in: *Administrative Science Quarterly* 21, 1-19.
- Weingart, Peter (2003): *Wissenschaftssoziologie*, Bielefeld: transcript.
- White, Harrison C. (1981): "Where Do Markets Come From?", in: *The American Journal of Sociology* 87 (3), 517-547.
- White, Harrison C. (1988): "Varieties of Markets", in: Barry Wellman und S.D. Berkowitz (Hrsg.): *Social structures: a network approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 226-260.
- White, Harrison C. (1988): "Varieties of Markets", in: Wellman, Barry und Stephen D. Berkowitz (Hrsg.): *Social structures: a network approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 226-260.
- Whitley, Richard (1984): *The Intellectual and Social Organization of the Sciences*, Oxford: Clarendon Press.
- Zucker, Lynne G. (1977): "The Role of Institutionalization in Cultural Persistence", in: *American Sociological Review* 42, 726-743.

Hypothese 4

III.5 Hypothese 5: Akkreditierung: Mimetische Prozesse und Professionalisierung

(Katharina Kloke)

Inhalt

1	Einleitung.....	264
2	Theoretischer Hintergrund und Fragestellung.....	265
3	Die Hypothese.....	267
3.1	Geringe Vorgaben durch den Akkreditierungsrat?.....	267
3.1.1	Isomorphie durch Zwang sowie Stärke der Regulierung im Feld "Akkreditierung".....	267
3.1.2	Auswertung der ersten Teilhypothese: Geringe Vorgaben durch den Akkreditierungsrat.....	269
3.2	Mimetische Prozesse zwischen den Akkreditierungsagenturen?	272
3.2.1	Isomorphie durch Mimese.....	272
3.2.2	Auswertung der zweiten Teilhypothese: Mimetische Prozesse zwischen den Akkreditierungsagenturen.....	273
3.3	Professionalisierung im Feld 'Akkreditierung'?	281
3.3.1	Isomorphie durch normativen Druck: Grad der Professionalisierung.....	281
3.3.2	Auswertung dritte Teilhypothese: Professionalisierung im Feld „Akkreditierungsagenturen“	286
4	Fazit und Ausblick	292
	Literatur.....	297

Hypothese 5:

Akkreditierung: Mimetische Prozesse und Professionalisierung

Da die Vorgaben durch den Akkreditierungsrat sehr gering sind, finden starke mimetische Prozesse zwischen den Akkreditierungsagenturen statt. Hier ist vor allem die nationale Ebene von Bedeutung. Die Praktiken der Akkreditierungsagenturen anderer Länder spielen demgegenüber eine untergeordnete Rolle.

Zudem findet gegenwärtig eine Professionalisierung im Feld „Akkreditierungsagenturen“ statt. Der Professionalisierungsgrad (Indikatoren sind z.B. übergreifende Fachvereinigungen, Fachorgane und -publikationen, Entwicklung von „Best Practices“, spezifische Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen) ist zurzeit jedoch noch eher gering.

1 Einleitung

Bis in die achtziger Jahre hinein unterliefen die modernen Staaten eine Phase der starken Expansion der staatlichen Aufgaben sowie einer Durchrationalisierung und steigender Komplexität der Verwaltung. Diese Situation änderte sich in den achtziger Jahren (vgl. Hedmo et al. 2004). Bezogen auf den tertiären Bildungssektor, aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen, gab es ein „retreat of the state“ (vgl. Strange 1996) und „reformed regulatory states“ (vgl. Moran 2002). Das Zurücknehmen des Staates als Regulator bedeutet aber nicht, dass keine Regulationen oder regulierende Akteure mehr existieren, sondern nur, dass neue Akteure und Regeln entstanden und in ihrer Bedeutung gewachsen sind. Diese neuen Formen der Steuerung unterscheiden sich stark von den bisherigen vom Staat sanktionierten Regulierungen und sie enthalten viele und unterschiedliche Formen von Selbstregulierungen, Guidelines und Klassifizierungen. Diese neuen ‘soft modes of regulation’ sind oft über verschiedene Sektoren des gesellschaftlichen Lebens hinweg entstanden und agieren im vermehrten Maße transnational und in enger Zusammenarbeit mit governmentalen und intergovernmentalen Steuerungssystemen (vgl. Hedmo 2004). In diesen Zusammenhang kann man auch den allgemeinen hochschulpolitischen Diskurs seit Beginn der neunziger Jahre und damit die Entstehung des derzeitigen Akkreditierungswesens in Deutschland einordnen.

Im Mittelpunkt der hochschulpolitischen Reformdebatten stand unter anderem die Neuordnung des Verhältnisses zwischen Staat und Hochschule. Durch mehr Autonomie sollten die Hochschulen effizienter, leistungsorientierter und damit wettbewerbsfähig werden (siehe AG I). Dieses führte, als Begleiterscheinung der beginnenden Autonomisierung und Verwettbewerblichung, zum Ruf nach mehr Legitimierung gegenüber dem Staat, der Öffentlichkeit und den Studenten. Ein

Mindestmaß an Transparenz durch Qualitätsstandards sowie die Einführung einer gemeinsamen Qualitätswährung, die über Länder und Institutionsgrenzen hinweg verbindlich ist, wurde und wird benötigt (siehe AG III).

Da § 9 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) nur noch das Ziel definiert, „die Gleichwertigkeit der Studien- und Prüfungsleistungen und der Studienabschlüsse und die Möglichkeit des Hochschulwechsels zu gewährleisten“, erfolgte eine Rücknahme der bisherigen Detailsteuerung des Hochschulwesens durch den Staat. Als zentrales Element galt hier bisher die Aufgabe des Staates, Qualitätssicherung durch die Genehmigung von Prüfungsordnungen auszuüben. Den so eröffneten Gestaltungsspielraum haben die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) in konzertierter Aktion durch Beschlüsse vom 6. Juli 1998 und vom 3. Dezember 1998 genutzt um 1999 - zunächst auf drei Jahre probeweise - ein Akkreditierungssystem für die Bachelor- und Masterabschlüsse zu errichten, das durch die Entscheidung der KMK vom 1. März 2002 dauerhaft etabliert wurde. Zentrales Organ des neu errichteten Systems ist ein unabhängiger Akkreditierungsrat. Er zertifiziert die sechs zurzeit bestehenden Akkreditierungsagenturen, die die Akkreditierung der Studiengänge vornehmen und dann das Siegel des Akkreditierungsrates vergeben (siehe AG III).

Die Akkreditierung ersetzt nicht die primäre staatliche Verantwortung für die Einrichtung von Studiengängen. Jedoch wird in allen Ländern der BRD nunmehr die Akkreditierung als Voraussetzung der Genehmigung angesehen. Studiengänge, soweit sie noch nicht akkreditiert werden konnten, werden nur befristet genehmigt (siehe AG III).

2 Theoretischer Hintergrund und Fragestellung

Wie oben erläutert ist das System der Akkreditierung in Deutschland ein relativ neues System der Qualitätssicherung. Die Detailsteuerung durch den Staat anhand der Genehmigung von Prüfungsordnungen ist weggefallen, das Akkreditierungswesen ist lediglich durch Rahmenvorgaben des Akkreditierungsrates und der KMK geregelt, man kann also von 'soft modes' der Regulation sprechen.⁸² Den Kern der Hypothese stellt die Frage nach der Homogenisierung der Organisationsstruktur und der Akkreditierungspraktiken der Akkreditierungsagenturen dar.

⁸² Dieses war jedenfalls zum Zeitpunkt unserer Erhebung der Fall. Zu aktuellen Änderungen siehe Kapitel 3.

DiMaggio und Powell führen in ihrem Aufsatz von 1983 "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphisms and Collective Rationality in Organizational Fields"⁸³ drei Mechanismen auf, die zu einer so genannten institutionellen Isomorphie in einem organisationalen Feld führen. Mit organisationalen Feldern werden jene Organisationen bezeichnet, „die gemeinsam einen abgegrenzten Bereich des institutionellen Lebens konstituieren: die wichtigsten Zulieferfirmen, Anbieter, Konsumenten von Ressourcen und Produkten, Verwaltungsbehörden und anderer Organisationen, die ähnliche Produkte oder Dienste anbieten“ (DiMaggio und Powell 2000: 149). Der Blickwinkel der Analyse wird also nicht auf einzelne Organisationen und deren direkte Beziehungen zueinander beschränkt, sondern das weitergefasste strukturelle Umfeld, in der diese Organisationen operieren, wird einbezogen. In einem organisationalen Feld wirken Kräfte, die dazu führen, dass sich die Organisationen, die in den gleichen Geschäftsfeldern bzw. in der gleichen Branche operieren, immer ähnlicher werden“ (DiMaggio und Powell 1991b: 65). Das theoretische Konzept, mit dem der Prozess der Homogenisierung gefasst wird, ist das des institutionellen Isomorphismus. DiMaggio und Powell definieren institutionelle Isomorphie als Angleichungsprozesse zwischen den einzelnen Organisationen in einem organisationalen Feld (Hasse und Krücken 1999: 16). Sie identifizieren drei Mechanismen, die einen institutionell bedingten Wandel in Richtung Isomorphie zur Folge haben: Zum einen den erzwungenen Isomorphismus, der von politischen Einflüssen und dem Problem der Legitimität herrührt, den mimetischen, durch Imitation hergestellten Isomorphismus, der die Folge allgemein üblicher Reaktionen auf Ungewissheit darstellt und als dritten Mechanismus den mit Professionalisierungsprozessen einhergehenden normativen Isomorphismus (DiMaggio und Powell 2000: 153). Allerdings ist dieses eine analytische Typologie, in der Praxis sind die drei Mechanismen nicht immer trennscharf und können sich vermischen. Die Analyse dieser drei Mechanismen zieht sich als 'roter Faden' durch die gesamte Hypothesenauswertung. Bezogen auf die Hypothese soll im einzelnen untersucht werden,

- a) ob es zu institutioneller Isomorphie zwischen den Akkreditierungsagenturen kommt. Falls dies der Fall ist, soll untersucht werden, ob diese durch Mimese hergestellt wurde und welche Rolle Zwang und normativer Druck spielen
- b) welche Bedeutung, neben der nationalen Ebene, die internationale Ebene für mimetische Prozesse einnimmt
- c) welches der Grad der Professionalisierung im Feld „Akkreditierungsagenturen“ ist und die damit verbundenen Muster der Personalselektion, die durch normativen

⁸³ Im Folgenden werde ich die deutsche Übersetzung des Textes zitieren. „Das stahlharte Gehäuse neu betrachtet“, in: Hans-Peter Müller und Steffen Sigmund (Hrsg.) (2000): Zeitgenössische amerikanische Soziologie.

Isomorphismus einen wichtigen Beitrag zur Homogenisierung des organisationalen Feldes leisten können.

3 Die Hypothese

Basale Annahme der Hypothese ist, dass ein organisationales Feld der Akkreditierung existiert. Nach DiMaggio und Powell existieren organisationale Felder nur in dem Ausmaß, in dem man sie institutionell kennzeichnet. „Der Prozess institutioneller Definition oder ‘Strukturierung’ umfasst vier Aspekte: Die Zunahme der Interaktion zwischen den Organisationen innerhalb eines Feldes, die Ausbildung scharf definierter interorganisatorischer Herrschaftsstrukturen und Koalitionsmuster, eine Zunahme der Informationsmenge, mit der sich Organisationen eines Feldes auseinander setzen müssen und schließlich die Entwicklung eines gegenseitigen Bewusstseins unter den Teilnehmern eines Sets von Organisationen, dass sie an einem gemeinsamen Unternehmen beteiligt sind“ (DiMaggio und Powell 2000: 149). Bezieht man dieses auf die Akkreditierungsagenturen, befindet sich in dem organisationalen Feld ‘Akkreditierung’ neben den sechs Agenturen der Akkreditierungsrat qua Aufgabendefinition als übergeordnete Instanz. Des Weiteren das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie die Landesministerien, da sie ihre Kompetenzen auf den Akkreditierungsrat und die Agenturen übertragen haben. Die KMK und HRK sind Teil des organisationalen Feldes aufgrund ihrer Rolle als Gründer sowie als Setzer von Richtlinien und Empfehlungen. Andere politische Organisationen, die mit Empfehlungen oder Interessenvertretung auf das Akkreditierungsgeschehen in Deutschland einwirken und die deutschen Hochschulen befinden sich ebenfalls in dem organisationalen Feld ‘Akkreditierungsagenturen’. Inwieweit die europäische oder internationale Ebene eine Rolle spielt, wird in der anschließenden Hypothesenauswertung untersucht werden.

3.1 Geringe Vorgaben durch den Akkreditierungsrat?

3.1.1 Isomorphie durch Zwang sowie Stärke der Regulierung im Feld "Akkreditierung"

Die Untersuchung dieser Teilhypothese ist grundlegend für die Auswertung der folgenden Teilhypothesen. Die gesamte Hypothese baut darauf auf, dass die detaillierte Regulierung (durch den Staat) zurückgegangen ist und dadurch Freiräume für die Akkreditierungsagenturen entstanden. Erst ein schwach reglementiertes organisationales Feld schafft die Voraussetzung für mimetische

Prozesse. „Unwissenheit kann treibende Kraft sein, welche Nachahmung (also Mimese) fördert, da Organisationen dazu neigen, sich andere zum Vorbild zu nehmen, wenn ihre eigenen Organisationstechnologien nicht ausgereift sind, wenn ihre Ziele nicht eindeutig sind oder ihre Umwelt symbolische Unsicherheit produziert“ (DiMaggio und Powell 2000: 155). Würden die Vorgaben durch den Akkreditierungsrat, dem die staatliche Qualitätsverantwortung für die Struktur des Hochschulwesens im Akkreditierungssystem übertragen wurde (vgl. KMK 2004), stark reglementierend wirken, bestände nicht die Notwendigkeit, sich aneinander oder an einer als erfolgreich wahrgenommenen Organisation zu orientieren. Durch den schnellen und bisher beispielelosen Paradigmenwechsel der Qualitätssicherung der Lehre von ex-ante Überprüfung durch Rahmenprüfungsordnungen zur ex-post und output-orientierten Qualitätssicherung durch Akkreditierung (vgl. HRK 2003) entstanden Unsicherheiten, mit denen es umzugehen gilt.

Auf der anderen Seite könnten auch enge Rahmenbedingungen des Akkreditierungsrates zu einer Angleichung der Akkreditierungsagenturen führen. Würden detaillierte Vorschriften für die Organisation und die Durchführung der Akkreditierungsagenturen und deren Arbeit gesetzt, würde dieses auf Isomorphie durch Zwang hinweisen. Durch Zwang hervorgerufene Isomorphie entsteht vor allem durch staatliche Vorgaben, die sich in bindenden Rechtsvorschriften niederschlagen (Hasse und Krücken 1999: 16). Bisher gründete das Akkreditierungssystem in Deutschland auf Beschlüssen von Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz, beides nicht rechtsfähige und damit auch nicht rechtsetzungsfähige Organisationen (siehe AG III). Trotzdem könnten diese 'soft modes of regulation' in Form von Beschlüssen des Akkreditierungsrates und der KMK die Ausgestaltung der Agenturen so einengen, dass es automatisch zu Strukturangleichungen kommt.

Allerdings kam es nach dem Zeitpunkt unserer Datenerhebung zu erheblichen Veränderungen im deutschen Akkreditierungswesen: Mit dem Beschluss der KMK „Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland“ vom 15. Oktober 2004 wurde beschlossen, den Akkreditierungsrat in die Rechtsform einer öffentlich-rechtlichen Stiftung mit eigener Rechtspersönlichkeit umzuwandeln, um ihm die für die Durchführung seiner Aufgaben⁸⁴ notwendige rechtliche Position einzuräumen. Des Weiteren ist vorgesehen, dass der Akkreditierungsrat und die Agenturen eine Vereinbarung abschließen, mit der die Rechte und Pflichten der Partner im Akkreditierungssystem geregelt werden. Bei Nichteinhaltung der Vereinbarung können vonseiten des Akkreditierungsrates Sanktionen erlassen werden. Gegenstand der Vereinbarung sind insbesondere die Berücksichtigung der ländergemeinsamen und landesspezifischen Strukturvorgaben durch die Agenturen

⁸⁴ Siehe KMK 2004.

bei der Akkreditierung sowie die Einhaltung der vom Akkreditierungsrat vorgegebenen Mindestanforderungen für die Akkreditierungsverfahren. Es wäre interessant zu erheben, inwieweit sich die Agenturen durch diesen neuen Beschluss in ihrem Handlungsspielraum eingeengt fühlen.

Während des Zeitpunktes unserer Erhebung betonten wir aber die Frage nach der Gefährdung der Unabhängigkeit der Akkreditierung vom Staat durch die Anbindung des Akkreditierungsrates an die KMK. Zwar hat sich die Fragestellung durch das neue KMK-Papier verschoben, ist meines Erachtens aber nicht obsolet geworden, da im Aufsichtsgremium der Stiftung, dem Stiftungsrat, die HRK und die KMK als Träger der Stiftung zusammenwirken. Zudem entscheidet die KMK über die Höhe der Zuwendungen. Die Rolle des Staates im Akkreditierungswesen steht allerdings im Rahmen dieser Hypothesenauswertung nicht im Mittelpunkt, sondern wird nur angeschnitten.

Im Vordergrund stehen folgende Fragen an die Vertreter der Akkreditierungsagenturen, um die Einschätzung der Bewertung der zu dieser Zeit aktuellen Vorgaben des Akkreditierungsrates zu erhalten:

- „Eröffnet der Kriterienkatalog des Akkreditierungsrates für die Akkreditierungsagenturen genügend Spielräume?“
- „Wie bewerten Sie die Vorgaben des Akkreditierungsrates für den Akkreditierungsprozess?“
- „Wie sind Ihre (organisationsinternen) Kriterien für den Akkreditierungsprozess entstanden?“

Die Fragen spiegeln das Forschungsinteresse an isomorphen Prozessen zum einen in der Organisationsstruktur der Akkreditierungsagenturen an sich, zum anderen in der Praxis der Akkreditierung von Studiengängen wieder. Mit der dritten Frage soll herausgefunden werden, welche Rolle die Vorgaben des Akkreditierungsrates für Akkreditierungsprozesse spielen.

Auch in den Interviews mit den hochschulpolitischen Organisationen lassen sich Aussagen über die Stärke der Vorgaben des Akkreditierungsrates finden, allerdings sind diese keinen bestimmten Fragen zuzuordnen. Die Fragen und Antworten aus den Interviews mit den Hochschulvertretern spielen für die Hypothese eine untergeordnete Rolle.

3.1.2 Auswertung der ersten Teilhypothese: Geringe Vorgaben durch den Akkreditierungsrat

Die Frage, ob der Kriterienkatalog des Akkreditierungsrates für die Akkreditierungsagenturen genügend Spielräume eröffnet, wurde von allen sechs Akkreditierungsagenturen bejaht. So heißt es unter anderem:

„Die Empfehlungen zur Ausgestaltung, die der Akkreditierungsrat gibt, lassen genügend Spielräume für das Verhältnis zwischen den Agenturen und dem Ministerium oder dem Staat.“

Ähnlich ist die Einschätzung der Vertreter der Akkreditierungsagenturen über die Vorgaben des Akkreditierungsrates für den Akkreditierungsprozess, auch diese wurden von allen sechs Vertretern als gering beschrieben.

„Ich hatte bis jetzt noch nicht den Eindruck gehabt, nicht gut leben zu können damit. Sie hatten ja immer noch genügend Spielraum. Auch die Vorgaben sagen nicht 'es muss so und so sein.' [Es gab eine] Möglichkeit zur Ausgestaltung.“

„Sie sind ein Referenzrahmen, der nach unten einen Abschluss bietet, aber jede Agentur ist natürlich frei, über diesen Referenzrahmen zu gehen. Die Vorgaben des Akkreditierungsrates sind ein Teil der Standards oder Verfahren.“

„Die Vorgaben des Akkreditierungsrates zum Akkreditierungsprozess sind relativ vage. Also, damit kann man leben.“

Differenzierter bewerteten die Vertreter der Akkreditierungsagenturen die Beschlüsse der KMK. Zwar wurden diese von den Agenturen ebenfalls als nicht stark einschränkend empfunden, jedoch als zu früh eingeführt oder als nicht sehr sinnvoll bewertet.

„Es gibt einmal Rahmenvorgaben der KMK, eigentlich viel zu früh und am runden Tisch entwickelt, aber immerhin, es gibt sie und wir orientieren uns natürlich an [ihnen].“

„Die Strukturvorgaben der KMK sind auch, im Vergleich zu den bisherigen Rahmen-Prüfungsordnungen, noch relativ offen, in ein paar Punkten aber nicht nachvollziehbar. Oder manchmal nachvollziehbar, aber unsinnig.“

„Ärgerlich sind teilweise Strukturvorgaben, die vonseiten der Kultusministerkonferenz gemacht worden sind, [...] die aber aus politischen Gründen nicht [geändert werden können]. Der Gestaltungsspielraum durch die Vorgaben des Akkreditierungsrates ist problemlos.“

Auf die Frage, wie die (organisationsinternen) Kriterien für den Akkreditierungsprozess entstanden sind, gaben alle Agenturen an, die Vorgaben des Akkreditierungsrates, der KMK und der HRK zu berücksichtigen und in ihre Kriterien aufzunehmen. Allerdings spielten bei den fachübergreifenden/regionalen Agenturen die Kriterien der Peers (siehe AG III) die übergeordnete Rolle; bei den fachspezifischen Agenturen neben den Kriterien der Peers auch die von Fachverbänden oder der 'Mutteragentur' im Ausland.

„Woher kommen die Standards, die wir überprüfen? Die kommen, wenn man so will, vor allem aus der Scientific Community selbst. Die KMK gibt ein paar Formalvorgaben und der Rest sind qualitative Vorgaben. Diese qualitativen Vorgaben kommen aus den jeweiligen Disziplinen, von verschiedenen Seiten.“

„Wir halten uns auch erst mal, wenn Sie sich unseren persönlichen Leitfaden anschauen, komplett aus inhaltlichen Fragestellungen heraus. Das ist Hauptaufgabe der Peer Group, die dann vor Ort geht und das entsprechend ihrem Fachkontext beurteilt.“

„Dann gibt es noch mal [...], bezogen auf die Zielgruppen, mit denen man zu tun hat, Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft x zum Studieren von x-Studiengängen. Der Fachbereich für x verabschiedet ein Empfehlungspapier, wie ein Studium, ein Bachelor-Studium der x aussehen soll.“⁸⁵

In dem Prozess der Akkreditierung spielen die Vorgaben der einzelnen Bundesländer eine wichtige Rolle, da ihnen zwei Schlüsselrollen zufallen. Zum einen haben die Länder die Finanzhoheit über die Hochschulen, und sie nehmen die Ressourcenverteilung vor. Des Weiteren können die ländergemeinsamen Strukturvorgaben⁸⁶ durch landesspezifische Strukturvorgaben ergänzt werden, und die Agenturen sind bei der Akkreditierung eines Studiengangs an diese Strukturvorgaben gebunden. Die Einhaltung sowohl der ländergemeinsamen als auch der landesspezifischen Strukturvorgaben ist zwingende Voraussetzung für die Akkreditierung eines Studiengangs (vgl. KMK 2004).

„Die Finanzfrage ist natürlich sehr wichtig. Das andere ist, dass die Ministerien nach wie vor Studiengänge genehmigen. Sie überprüfen die halt nicht mehr so. D. h., eine Hochschule, die nun einen Studiengang einrichten will, muss nach wie vor zunächst mal eine Voranfrage machen, im Ministerium nachfragen, ob der Studiengang in die Landesplanung passt. Wenn da ein Nein kommt, kann der Studiengang nicht eingerichtet werden. Wenn ein Ja kommt, wird akkreditiert und bei einem positiven Ergebnis wird der Studiengang genehmigt.“

Die Ausformulierung der landesspezifischen Strukturvorgaben schwankt sehr stark in der Detailgenauigkeit und Verbindlichkeit zwischen den einzelnen Bundesländern. Trotzdem werden von allen sechs Akkreditierungsagenturen diese neben den Vorgaben des Akkreditierungsrates und den KMK-Beschlüssen als wichtiges Element für den Akkreditierungsprozess betrachtet. Zwei Agenturen äußern sich dazu wie folgt:

„Und dazu kommt dann noch, dass die verschiedenen Bundesländer noch mal unterschiedlich strenge Vorgaben haben, weil die Ministerien unterschiedlich gut mit der Autonomie der Hochschulen umgehen können. Sie finden in Baden-Württemberg dann z.B. Eckwerte-Papiere für die Studiengänge, wo ganz konkret festgeschrieben wird: Prozentualer Bestandteil Schlüsselqualifikationen usw., also da ist es von Land zu Land jeweils unterschiedlich.“

„[Es gibt] Anträge, bei denen sich die Ministerien vorbehalten eine Stellungnahme abzugeben, ob sie die Einleitung eines Akkreditierungsverfahrens für sinnvoll halten. Und es gibt Länder, in denen das mehr oder weniger unregelt ist, also wo die Hochschulen

⁸⁵ x dient als Platzhalter, der zum Zwecke der Anonymisierung eingefügt wurde.

⁸⁶ Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen.

ohne unmittelbare Beteiligung des Landes das Akkreditierungsverfahren in Gang setzen können. Also wir haben das ganze Spektrum in diesem Bereich.“

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Vorgaben des Akkreditierungsrates, der KMK und der HRK nach Meinung der Vertreter der Akkreditierungsagenturen genügend Spielraum für die Ausgestaltung der Organisationsstruktur lässt, die Voraussetzung für mimetische Prozesse sind hier also gegeben. Die Vorgaben stecken lediglich den äußeren Rahmen ab und geben keine Detailanweisungen, wie es auch die Intention der KMK und HRK war. Fraglich ist nur, inwieweit sich dieses durch die Überführung des Akkreditierungsrates in eine Stiftung und vor allem durch Vereinbarungen des Rates mit den Agenturen ändern wird. Da hier ein Vertrag in identischer Form (ggf. Mustervertrag) vorgesehen ist (vgl. KMK 2004), könnte dieses zur Standardisierung zwischen den Agenturen führen. Bisher ist das organisationale Feld in Bezug auf die Aufbauorganisation der Agenturen aber noch durch Offenheit in Bezug auf rechtliche und 'soft laws' gekennzeichnet. Auch die Vorgaben und Beschlüsse und Empfehlungen des Akkreditierungsrats, der HRK und der KMK lassen für den Prozess der Akkreditierung genügend Spielraum, hingegen schränken die Vorgaben der Bundesländer den Akkreditierungsprozess ein. Allerdings erscheint dieses, vor allem dadurch, dass die Vorgaben zwischen den Ländern stark differieren, nicht ausreichend, um im organisationalen Feld Akkreditierung von institutioneller Isomorphie hergestellt durch Zwang zu sprechen. Auch hier kann von Freiräumen für mimetische Prozesse ausgegangen werden.

3.2 Mimetische Prozesse zwischen den Akkreditierungsagenturen?

3.2.1 Isomorphie durch Mimese

Mimetischer Isomorphismus ist ein typischer Angleichungsmechanismus bei hoher Unsicherheit. Unklare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, heterogene Umwelt-erwartungen und der Mangel an eindeutigen Problemlösungstechniken führen zu Prozessen wechselseitiger Beobachtung und Imitation. Als besonders erfolgreich und legitim wahrgenommene Modelle diffundieren daher rasch über Organisationsgrenzen hinweg und gelten als 'Blaupause' für andere Organisationen im Feld. Auf diese Weise erfolgt eine Konvergenz der Organisationen (Hasse und Krücken 1999: 16f). DiMaggio und Powell bestimmen als Indikator isomorphen Wandels einen Rückgang der Variation und Verschiedenheit in einer Gruppe von Organisationen (DiMaggio und Powell 2000: 164). Grundannahme der Hypothese ist, dass, da die Akkreditierung ein neues Instrument zur Qualitätssicherung ist und sich innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums in Deutschland entwickelte, die Verfahren noch nicht komplett ausgereift sind und eine hohe Unsicherheit bezüglich der

gegenwärtigen Verfahren und der zukünftigen Entwicklung des Akkreditierungswesens in Deutschland besteht.⁸⁷ Zudem ist die Akkreditierung nicht sehr stark reglementiert, so dass großer Raum für Interpretationen gelassen ist (siehe 3.1.1). Somit ist die Voraussetzung für mimetische Prozesse gegeben. Wenn eine Organisation einem Problem mit unklaren Ursachen und ungewissen Lösungen gegenübersteht, kann Nachahmungsverhalten zu einer praktikablen und kostengünstigen Lösung führen (vgl. Cyert und March 1963). Anhand der folgenden Frage aus dem Leitfaden für die Akkreditierungsagenturen soll untersucht werden, inwieweit die Akkreditierungsagenturen sich aneinander orientieren und gegebenenfalls kooperieren, ob sich eventuelle Trendsetter herausdifferenzieren lassen, diese nachgeahmt und kopiert werden und es so zu mimetischem Isomorphismus kommt.

- „Gibt es eine Zusammenarbeit mit anderen Akkreditierungsagenturen (national und international) und wie geht diese vor sich?“
- „Wie gestaltet sich der Wettbewerb zwischen den Akkreditierungsagenturen? Sind klare Bereiche abgeteilt?“

In Anlehnung an DiMaggios und Powells Prädiktoren institutionellen Wandels wird untersucht, wie viele Organisationsmodelle und damit Variation und Verschiedenheit es im organisationalen Feld der Akkreditierung gibt. Es wird davon ausgegangen, dass vor allem die nationale Ebene für die mimetischen Prozesse von Bedeutung ist und dass die Praktiken anderer Länder demgegenüber eine untergeordnete Rolle spielen. Zunächst wird so die Zusammenarbeit der Akkreditierungsagenturen auf nationaler Ebene untersucht und danach die auf internationaler Ebene, um vergleichen zu können, an welchen Organisationen sich die Agenturen stärker orientieren.

3.2.2 Auswertung der zweiten Teilhypothese: Mimetische Prozesse zwischen den Akkreditierungsagenturen

a) nationale Ebene

In allen sechs Interviews wird die binäre Unterscheidung fachliche und regionale/überfachliche Akkreditierungsagentur gefällt. Dieses hat Auswirkungen auf die Zusammenarbeit und auf den Wettbewerb zwischen den Agenturen. Fachliche Agentur bedeutet, dass sich die Agentur auf die Akkreditierung bestimmter Fächergruppen spezialisiert hat. So akkreditiert die Akkreditierungsagentur für

⁸⁷ Diese Einschätzung resultiert aus den Antworten auf folgende Fragen: „Wie schätzen Sie die Zukunft der Akkreditierung in den nächsten fünf bis zehn Jahren ein?“ und „Können Sie sich auch andere Modelle als die der derzeitigen Akkreditierung vorstellen?“

Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e.V. (AHPGS) Studiengänge in ebengenannten Bereichen, die Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik e.V. (ASIIN) akkreditiert eben diese und die Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA) beschäftigt sich mit der Akkreditierung wirtschaftsorientierter Studiengänge. Auf der anderen Seite gibt es die drei so genannten regionalen bzw. überfachlichen Akkreditierungsagenturen, zu denen das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN e.V. gehört, sowie die Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen AQAS e.V. und die Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEvA). Zwei der drei überfachlichen Agenturen wurden von Universitäts- und Fachhochschulvertretern aus verschiedenen Bundesländern gegründet und auch anschubfinanziert⁸⁸, die ZEvA ist als einzige der sechs Agenturen keine Stiftung oder ein eingetragener Verein, sondern eine gemeinsame Einrichtung der niedersächsischen Hochschulen und wird vom Land Niedersachsen mitfinanziert. Die drei fachlichen Agenturen wurden nicht durch Hochschulen gegründet und auch nicht durch Bundesländer finanziert oder anschubfinanziert, sondern durch Dekan-Konferenzen, Fachbereichstagungen, Berufs- und Wirtschaftsverbände, im Falle der FIBAA durch österreichische, schweizerische und deutsche Hochschulen sowie trinationale Wirtschaftsvertreter⁸⁹ (vgl. HRK 2003).

Entlang dieser Zweiteilung verlaufen auch der Wettbewerb und die Kooperation. Alle sechs Vertreter der Akkreditierungsagenturen differenzierten die Art der Zusammenarbeit mit anderen Akkreditierungsagenturen nach dem Muster fachspezifisch oder regional/überfachlich.

„Dann ist es so, dass wir in Deutschland zwei Typen von Akkreditierungsagenturen haben, einmal jene, die fachlich spezialisiert sind, und dann drei Agenturen, die Studiengänge aller Fachrichtungen akkreditieren. [...] Es [gibt] spezifische Zusammenarbeit zwischen den überfachlichen Agenturen.“

„[...]“, wobei es hauptsächlich Zusammenarbeit ist mit den anderen so genannten Fachakkreditierern. Mit den regionalen Akkreditierern in Niedersachsen und Nordrhein-

⁸⁸ ACQUIN wurde gegründet von Hochschulvertretern aus Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen, Thüringen sowie Österreich. AQAS wurde von nordrhein-westfälischen und rheinland-pfälzischen Hochschulen gegründet (vgl. HRK 2003).

⁸⁹ FIBAA wurde als trinationale Stiftung von Hochschulvertretern und Wirtschaftsvertretern aus der Schweiz, Österreich und Deutschland gegründet, ASIIN wurde von einer Allianz aus Hochschulen, technisch-naturwissenschaftlichen Vereinen, Berufs- und Wirtschaftsverbänden, Fachgesellschaften und Spitzenverbänden der Sozialpartner gegründet; AHPGS von der Dekan-Konferenz Pflegewissenschaft, dem Fachbereichstag Heilpädagogik, Vertreter der Berufspraxis sowie die Deutsche Koordinierungsstelle für Gesundheitswissenschaften/Public Health. Quelle: HRK: Wegweiser 2003: Qualitätssicherung an Hochschulen.

Westfalen weniger, wir tauschen uns natürlich aus, aber dass man konkret in Programmen zusammenarbeitet: Nein.“

„Die Zusammenarbeit mit den fachspezifischen Agenturen ist eher gering“.

Gemeinsame Treffen und Arbeitsgespräche, bei denen Austausch und Diskussion zwischen allen sechs Akkreditierungsagenturen stattfindet, scheinen in erster Linie auf formellem Wege über die round-table Gespräche des Akkreditierungsrates oder das Projekt Q der HRK abzulaufen; oder auf informellem Wege über den Besuch derselben Fachveranstaltungen zum Thema Evaluation und Akkreditierung. Zudem kooperieren die Agenturen bei der Außenpositionierung und -darstellung.

„Es gibt verschiedene Vernetzungen und auch verschiedene Grade der Zusammenarbeit. Es gibt einmal die nationale Vernetzung der Akkreditierungsagenturen, die institutionalisiert ist, in Round Tables einmal des Akkreditierungsrates, aber auch im Projekt Q der HRK.“

„Und dann gibt es immer dann auch eine Zusammenarbeit aller Agenturen, wenn es darum geht, sich nach außen zu positionieren. Dann verstehen sich die Agenturen als ein eher geschlossenes System. Dann hat man eigentlich nur noch Feinde um sich herum und klare Zusammenarbeit. In der Regel, glaube ich, nehmen wir [die Agenturen] uns regelmäßig war, weil wir uns regelmäßig sehen. Und dort, noch mal: Es gibt welche, die mag man mehr und es gibt welche, die mag man weniger. Mit denen wiederum gibt es dann auch wieder so einen gewissen Austausch.“

„Auf der nationalen Ebene ist die Zusammenarbeit mit den Agenturen unterschiedlich stark ausgeprägt. Es gibt [...] ja drei überfachliche Agenturen, die arbeiten relativ eng zusammen und haben einen intensiven Austausch. Die Zusammenarbeit mit den fachlichen Agenturen wird in der Regel organisiert über die gemeinsamen Gespräche, die auf Initiative des Akkreditierungsrats stattfinden. Sie wissen, da gibt es diese berühmten Round Tables fünfmal oder sechsmal im Jahr und in diesen Gesprächen werden gemeinsame Probleme erörtert, denn es gibt immer wieder eine ganze Reihe von gemeinsamen Problemen, die die Agenturen dann in Kooperation untereinander lösen.“

Die drei überfachlichen Agenturen scheinen stärker zusammenzuarbeiten als die drei fachlichen. Zwar gibt es Kooperationen der Fachlichen bei zum Beispiel der Auftragsweiterleitung, die Zusammenarbeit ist aber nicht so zielgerichtet und aufgabenspezifisch wie die der Regionalen. So bemerkte ein Vertreter einer fachlichen Akkreditierungsagentur:

„Die Regionalen [arbeiten] auch gerne mit den Regionalen, wenn es darum geht, Deutschland unter sich aufzuteilen, dabei braucht man eigentlich die fachlichen Agenturen überhaupt nicht mehr. Wenn die Fachagenturen irgendwo drin sind und es besteht ein weiterer Akkreditierungsbedarf an den Hochschulen, [...] vermittelt man gerne die anderen fachorientierten Agenturen. [...] Man muss ja immer rechnen: Holt man sich so einen Komplettsortimentanbieter in die Hochschule rein, dann ist man selber bald weg vom Fenster.“

Demgegenüber benannten die Vertreter der überfachlichen Agenturen konkret gemeinsame Projekte, in denen zusammengearbeitet wurde. Beispielhaft beschrieb

ein Vertreter einer überfachlichen Agentur die Zusammenarbeit zwischen den überfachlichen Agenturen auf internationaler Ebene; ein anderer die paritätische Entwicklung neuer Standards und Kriterien gegenüber des Akkreditierungsrates:

„In dem Bereich, wo die drei überfachlichen Agenturen arbeiten, gibt es gemeinsame Interessen. Erstens nehmen wir unsere internationalen Aufgaben arbeitsteilig wahr. D.h. nicht jede Agentur ist in jedem internationalen Netzwerk in dem gleichen Ausmaß aktiv. Das wird sozusagen arbeitsteilig erledigt. Das, finde ich, ist schon ein relativ wichtiger Punkt.“

„Auf nationaler Ebene muss man unterscheiden, dass die überfachlichen Agenturen AQAS, ZEvA, ACQUIN vor allem dann zusammenarbeiten, wenn es gemeinsame Bedenken oder Anregungen in Richtung Akkreditierungsrat oder KMK gibt. Die Zusammenarbeit mit den fachspezifischen Agenturen ist eher gering.“

Auch die Wettbewerbsbedingungen wurden entlang der Unterscheidung fachlich-überfachlich beschrieben. Als Konkurrenten wurden in allen Fällen die Agenturen des jeweils anderen Ansatzes betrachtet. Allerdings wurde von den meisten auch betont, dass der Wettbewerb in dem Feld Akkreditierung nicht sehr ausgeprägt sei, da erstens das Akkreditierungsvolumen sehr groß sei und so genügend *„Arbeit für alle vorhanden ist“* und *„Wir [...] genug zu tun [haben], alle miteinander. Es gibt sozusagen keine Notwendigkeit da jetzt in Konkurrenzkampf zu verfallen.“* Zweitens sei keine Produktdifferenzierung anzufinden, da alle dasselbe Produkt, nämlich das Siegel des Akkreditierungsrates verleihen würden. Wettbewerb über den Preis wurde von den meisten Agenturen abgelehnt, obwohl dieser auch stattfindet (siehe 3.3.2 b), da bei Senkung der Kosten für die Akkreditierung es nur *„bedeuten kann, dass die Qualität schlecht wird. Also insofern gibt es keinen wirklichen Wettbewerb.“* So wurde der Wettbewerb auch mehr als Wettbewerb der *„verschiedenen Philosophien“* bezeichnet, als einer, der freien marktwirtschaftlichen Gesetzen unterliegt. Als problematisch bezeichneten die drei fachlichen Agenturen, dass die jeweiligen Landesregierungen die regionalen Agenturen ihres Bundeslandes bevorzugten, sei es durch preisliches Entgegenkommen der Agenturen für landeseigene Hochschulen oder durch dezidiertes Empfehlen der landesansässigen Akkreditierungsagentur bis hin zur Festelegung durch die Landesministerien, welche Agentur gewählt werden muss. Ebenfalls wurde durch eine regionale Agentur kritisch bemerkt, dass eine andere als einzige Agentur indirekt durch Landesmittel finanziert sei und dass die Hochschulen in diesem Bundesland unter 50 Prozent der sonst üblichen Akkreditierungskosten zahlen.

„Die regionalen Akkreditierer [erhalten] mehr oder minder staatliche Fördermittel, die wir als Fachakkreditierer nicht bekommen, und dort wird auch in unseren Augen teilweise mit Dumpingpreisen gearbeitet, [...] und der Markt teilt sich dann schon auf. Oder in einzelnen Bundesländern wird den Hochschulen sehr dezidiert empfohlen, nur bestimmte Akkreditierungsagenturen zu wählen.“

Insgesamt war durch alle Interviews hindurch festzustellen, dass die Agenturen jeweils sehr gut über das Geschehen in den anderen Agenturen informiert waren und Neuerungen interessiert, aber auch kritisch beobachteten und zur Kenntnis nahmen. Diesen Aspekt bringt folgende Passage aus einem Interview zum Ausdruck:

Vertreter Akkreditierungsagentur: „Mich würde eigentlich interessieren, ob Sie das auch bei sich im Programm haben: So eine Analyse der Homepages und der Angebote von den einzelnen Anbietern?“

Interviewer: „Nein.“

Vertreter Akkreditierungsagentur: „Weil wir eigentlich die Einzigen sind, die das Angebot noch nicht renoviert haben. Wir machen das natürlich gelegentlich und gucken uns schon an, was die anderen auf ihren Homepages haben.“

Durch die enge Kooperation und Beobachtung der Agenturen kann von Angleichungsprozessen in Organisationsstruktur und Prozess der Akkreditierung durch Mimese im Feld Akkreditierung ausgegangen werden. Um dieses belegen zu können, wurden neben den Interviewtranskripten zusätzlich die Homepages der Akkreditierungsagenturen zur Analyse herangezogen. So lässt sich beispielsweise feststellen, dass die sechs Akkreditierungsagenturen fast identische Organigramme haben.⁹⁰ Auch die Aufgaben der einzelnen Gremien sind in allen Fällen nahezu identisch. Ähnlich verhält es sich mit dem Verfahrensablauf des Akkreditierungsprozesses. Die Ziele der Akkreditierungsverfahren werden von allen sechs Agenturen mit den Schlagwörtern 'Transparenz', 'Vielfalt' und 'Qualität' beschrieben.

Bei diesem Aspekt könnte es sich aber auch, in Anlehnung an Argyris und Schön (1978) um so genannte 'espoused theories' handeln. Diese umfassen die proklamierten, offiziell anerkannten und vereinbarten Theorien, die festlegen, wie man in der Organisation prinzipiell vorzugehen gedenkt. Sie werden der Öffentlichkeit offiziell verkündet, in Organisationen findet man dieses zum Beispiel in Form von Unternehmensphilosophien und offiziellen Leitsätzen. Im Unterschied zu ihnen umfassen die 'theories-in-use' die praktizierten Regeln und Arbeitshypothesen, wie sie täglich zur Anwendung kommen.

Unterschiede lassen sich dann wiederum in der Kriterienentwicklung feststellen, allerdings hier auch, wie oben bereits erwähnt, zwischen den fachlichen und den regionalen Agenturen. Während die drei fachlichen Agenturen stärker auch mit quantitativen Vorgaben⁹¹ unter Berufung auf vor allem Fach- und Berufsverbände

⁹⁰ Grundlage für diese Analyse waren die eigenen Homepages der Akkreditierungsagenturen sowie eine Übersicht über alle Agenturen auf der Seite des Akkreditierungsrats.

⁹¹ So existieren beispielsweise bei den fachspezifischen Agenturen Vorgaben, welche Inhalte in den verschiedenen Studiengängen abgedeckt sein müssen. Bei einer Agentur wird so beschrieben, in

arbeiten, sind die Peers in den Verfahren bei den regionalen Agenturen nur an sehr wenige Vorgaben gebunden. Betrachtet man zum Beispiel die Leitfäden für die Gutachter der überfachlichen Agenturen, lassen sich inhaltlich große Gemeinsamkeiten zwischen den Leitfäden feststellen. Allerdings kann, anders als von DiMaggio und Powell beschrieben (DiMaggio und Powell 2000: 155), kein 'Trendsetter' oder eine als Vorbild dienende Organisation festgemacht werden. Eher orientieren sich vor allem die drei regionalen Agenturen aneinander, als einem Vorbild zu folgen. Zwar beschreibt sich eine Agentur selbst als Trendsetter, *„Erwartungen und Kriterien der anderen Akkreditierungsagenturen nähern sich denen von uns an“*, allerdings ist dieses nicht in den Aussagen der anderen Agenturen zu finden.

Nach DiMaggio und Powell ist der beste Indikator isomorphen Wandels ein Rückgang der Variation und Verschiedenheit zwischen Organisationen, also wachsende Homogenisierung (ebd.: 164). Einerseits könnte man argumentieren, dass eine gewisse Variation im organisationalen Feld 'Akkreditierungsagenturen' besteht, da kein universelles Modell der Akkreditierungsagenturen existiert, sondern zwei 'Modelle' von Agenturen, nämlich die regionalen/überfachlichen Agenturen und die Fachspezifischen. Wenn man allerdings berücksichtigt, dass die Agenturen einen großen Spielraum bei der Ausgestaltung ihrer Aufbauorganisation und Funktionsweise hatten (siehe 3.1.2), ist die Variation mit nur zwei Modellen doch gering. Somit kann die Hypothese, dass starke mimetische Prozesse auf nationaler Ebene zwischen den Akkreditierungsagenturen, vor allem zwischen den Regionalen, stattfinden, validiert werden.

b) Internationale Ebene

Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern die Praktiken der Akkreditierungsagenturen anderer Länder eine Rolle im mimetischen Prozess zwischen den Akkreditierungsagenturen spielen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Mimese vor allem auf nationaler Ebene stattfindet und dass andere Länder⁹² eher eine untergeordnete Rolle spielen.

Qualitätssicherung und Akkreditierung kommen im Bologna-Prozess eine zentrale Bedeutung zu (vgl. KMK 2004). So ist beispielsweise in der Bologna-Erklärung die Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung hervorgehoben, wobei besonders die Erarbeitung von vergleichbaren Kriterien und

welchem Umfang Grundlagenfächer unterrichtet werden müssen. Dieses kommt m.E. Rahmenprüfungsordnungen sehr nahe.

⁹² Da der Bologna-Prozess ein europäischer Prozess ist, beschränke ich mich auf die europäische Ebene.

Methoden im Vordergrund stehen solle (vgl. Bologna-Erklärung 1999). In den Unterlagen zur Nachfolgekonferenz in Prag heißt es: „Die nationalen Qualitätssicherungssysteme sollen bis zum Jahre 2005 [...] ein System der Akkreditierung, der Zertifizierung oder ähnlicher Verfahren und eine *internationale Beteiligung, Kooperation und Vernetzung beinhalten*“ (Prager Communiqué 2003, Hervorhebungen durch die Autorin). Auch in der bisher letzten Konferenz der am Bologna-Prozess beteiligten Akteure in Berlin im Jahr 2003 wurde gefordert, gegenseitig anerkannte Richtlinien, Kriterien und Methoden der Qualitätssicherung zu etablieren.

Inwieweit dieses bisher geschehen ist, lässt sich leider nicht aus den erhobenen empirischen Daten ableiten. Allerdings gibt es bisher in Europa kein einheitliches System der Akkreditierung. In einer aktuellen Studie von Stefanie Schwarz und Don Westerheijden (2004) wird Akkreditierung im Rahmen von Evaluation in zwanzig europäischen Ländern untersucht. Sie stellen fest: „*There are currently no patterns that demonstrate comparable structures of accreditation schemes*“ [Hervorhebung durch Autorin]. For example, the accreditation activities range from approval procedures of ‘degree programmes at one type of higher education institution’ to ‘all institutions and all programmes’. The key players are quite different in the European countries, some countries have started agencies at the supra- institutional level, others have accreditation only for professional fields by professional bodies, other countries regard the state minister as the ‘accreditation agency’ in cooperation with the respective quality assurance agencies” (ebd.11).

Auffällig ist, dass die Vertreter der Agenturen auf die Frage „Gibt es eine Zusammenarbeit mit anderen Akkreditierungsagenturen (national und international) und wie geht diese vor sich?“ zunächst ausführlich die Zusammenarbeit mit den anderen nationalen Agenturen und dem Akkreditierungsrat schildern und erst dann kurz auf Kooperationen auf internationaler Ebene eingehen. Von jeder Agentur wurde die Mitgliedschaft in dem European Network of Quality Assurance (ENQA) erwähnt, ebenso die etwaige Teilnahme am European Consortium of Accreditation (ECA). Vereinzelt wurde noch die Mitgliedschaft in mittel-osteuropäischen Netzwerken oder Latein- und Zentralamerikanischen genannt. Von den fachspezifischen Agenturen wurde die Teilnahme an internationalen Fachorganisationen wie zum Beispiel der ESOEPE angegeben. Die Arbeit auf dieser Netzwerk-Ebene scheint sich vor allem auf der „*Metaebene*“ zu bewegen, wie ein Vertreter einer Agentur anmerkte. So findet „*ein Informationsaustausch mit anderen internationalen Akkreditierungsagenturen sowie Repräsentanten von Hochschulen und Praxisorganisationen statt*“ oder es wurde „*sich im europäischen Umfeld [...] umgesehen, was dort bei der Akkreditierung dieser Programme üblich ist.*“ Auch finden Veranstaltungen zum Thema Akkreditierung in Europa statt, allerdings (noch)

nicht sehr weit verbreitet und diese wurden von den Agenturen zwar erwähnt, aber auch nicht ausführlicher beschrieben.

„Es gibt Ansätze von diesem Europäischen Netz der Qualitätssicherungsagenturen - die machen zwei Mal im Jahr Workshops zu bestimmten Themenbereichen für die Mitarbeiter von Akkreditierungsagenturen - aber das ist noch nicht so stark ausgeprägt.“

„Es [gibt] auf der internationalen Ebene eine Reihe von Workshops, die ENQA organisiert, zu denen unsere Kollegen auch fahren.“

Des Weiteren wurde noch die Existenz von 'Codes of good Practice' des ENQA und dem ECA erwähnt. Inwieweit dies eine Rolle im 'täglichen' Akkreditierungsgeschäft spielt, lässt sich leider nicht aus dem Datenmaterial ableiten (zur Bedeutung von 'Codes of good Practice' siehe auch 3.3.2). Insgesamt scheint sich die Kooperation auf internationaler Ebene vor allem in Netzwerken zu bewegen und weniger in Form einer konkreten Zusammenarbeit bei Akkreditierungsprozessen. Ausnahmen hiervon sind die Schweiz und Österreich, was aber sicherlich auch daran liegt, dass

1. die Akkreditierungssysteme einander ähneln (vgl. Schwarz und Westerheijden 2004),
2. in einigen deutschen Agenturen entweder schweizerische oder österreichische Hochschulen Mitglied sind,
3. schweizerische oder österreichische Vertreter in den Entscheidungsgremien der Agenturen vertreten sind,
4. schweizerische oder österreichische Vertreter im Akkreditierungsrat zugegen sind oder waren und
5. die FIBAA, allerdings als Ausnahme, eine schweizerische Bundesstiftung ist.

„[...] Mit denen [einer österreichischen Akkreditierungsagentur, Anmerkung der Autorin] wiederum gibt es dann auch wieder so einen gewissen Austausch, das ist ein Austausch darüber: 'Was macht ihr, in welchem Zusammenhang seid ihr da tätig?' Wenn wir Akkreditierungen in der Schweiz machen, dort Beratungen machen, sprechen wir uns mit dem ORQ ab und überlegen auch 'Was machen wir mit dem zusammen?'“

„Die Vorgaben des Akkreditierungsrates sind ein Teil der Standards oder Verfahren, die wir haben. Da wir in Österreich und, in der Schweiz arbeiten, haben wir natürlich auch dort die entsprechenden Referenzrahmen genommen.“

„Es gibt auch eine Zusammenarbeit mit ausländischen Akkreditierungsagenturen bei konkreten Akkreditierungsverfahren selbst. Das konzentriert sich im Augenblick auf [...] bi- oder trinationale Studiengänge“ [Anmerkung der Autorin: Aus dem gesamten Interviewkontext wird deutlich, dass es sich hierbei um Österreich und die Schweiz handelt, in Ausnahmefällen um Frankreich].

Wenn man sich die Ziele der Bologna-Konferenz und der Folgekonferenzen anschaut, ist die internationale Zusammenarbeit m.E. relativ schwach ausgeprägt. Das mag daran liegen, dass die Agenturen aufgrund des föderalen Systems der Bundesrepublik allein schon mit den Unterschieden zwischen den einzelnen Bundesländern ‚genug zu tun haben‘. Eine zusätzliche Kooperation auf europäischer Ebene würde die Komplexität der Anforderungen, denen die Agenturen ohnehin schon gegenüberstehen, nochmals erhöhen.

Zudem sind die Agenturen bisher noch nicht gezwungen, sich stärker internationalen Kontexten zu stellen, da es *„international noch keinen Wettbewerb gibt, beziehungsweise dieses unproblematisch ist, da keine internationalen Akkreditierungsagenturen in Deutschland akkreditiert wurden“*. Nicht zuletzt aufgrund der GATS⁹³-Verträge, welche Diskriminierung von ausländischen Serviceanbietern verbieten, sowie des wachsenden Interesses von ausländischen Agenturen auf dem deutschen Markt Fuß zu fassen, plant der Akkreditierungsrat, den deutschen Markt für ausländische Agenturen zu öffnen. Allerdings betont er, dass er – als kontrollierender Akteur – die ausländischen Agenturen derselben Überprüfung unterwerfen wird wie die deutschen Agenturen (Schade 2004: 194).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass mimetische Prozesse zwischen den Akkreditierungsagenturen vor allem auf nationaler Ebene stattfinden und zusätzlich differenziert nach fachspezifischen und überfachlichen Agenturen. Die Praktiken der Akkreditierungsagenturen anderer Länder und Organisationen spielen demgegenüber eine untergeordnete Rolle. Die Hypothese kann somit validiert werden.

3.3 Professionalisierung im Feld ‘Akkreditierung’?

3.3.1 Isomorphie durch normativen Druck: Grad der Professionalisierung

Seit Anfang der neunziger Jahre wurden die Hochschulen mit dem Steuerungselement des ‘New Public Managements’ konfrontiert. Die grundlegenden Slogans des New Public Managements ‘Mehr Markt’, ‘Weniger Regulierung’ und ‘Starke Führung’ stellen das Gegenteil der bisherigen Verwaltung der Universitäten dar. Das traditionelle Governance-Regime der deutschen Hochschullandschaft ist durch *„a combination of political regulation by the state and professional self-control by ‘academic oligarchies’“* (Clark 1983: 140) gekennzeichnet, was eine starke Position des einzelnen Professors zur Folge hat. Die dezentrale Regulierung durch

⁹³ ‘General Agreement on Trades on Services’ (GATS).

akademische Selbstkontrolle wurde lange Zeit als Hauptgrund der mangelnden Reformbereitschaft betrachtet, da den Professoren daran gelegen ist, ihren hohen Status Quo zu erhalten und das Kollegialitätsprinzip grundlegende Änderungen verhinderte (vgl. Enders und Schimank 2001).

Durch das 'New Public Management', welches vor allem durch die politische Ebene⁹⁴ implementiert wurde (siehe auch Hypothese 1), soll die „academic oligarchy“ (Clark 1983: 140) durch andere Steuerungsprinzipien ersetzt werden. Kernelement des 'New Public Managements' ist die Forderung nach verstärktem Wettbewerbsdruck. Zudem soll die Regulierung und Steuerung nunmehr durch die hierarchische Leitung der Universitäten durch Rektoren und Dekane erfolgen, die weit reichende Entscheidungskompetenz erhalten. Außerdem soll die politische Einflussnahme des Staates verstärkt werden. Durch neu zu schaffende Universitätsräte, deren Aufgabe der eines Aufsichtsrats einer Kapitalgesellschaft entspricht, soll eine zusätzliche externe Kontrolle hergestellt werden.

Auch wenn die Erfüllung dieser Reformagenda von Bundesland zu Bundesland in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt wurde, ist doch eine zunehmende Steuerung durch das 'New Public Management' zu beobachten (vgl. Schimank 2002).

Als Verlierer dieser Reform wird die Professorenschaft betrachtet, da sie an Autonomie verloren hat und Macht an die oben genannte Akteure 'abtreten' musste. Universitäten wandelten sich von „autonomous“ zu „heteronomous professional organisations“ (Scott 1965: 65ff). Als Auslöser dieser Entwicklung wurde der Vertrauensverlust in die Profession der Professoren durch Politiker, Studenten, Industrie und externe 'stake-holder' betrachtet (Weingart 2001: 284ff). Die Frage ist nunmehr, wie das Vertrauen in die Institution Hochschule wiederhergestellt werden kann und welche Prinzipien oder Akteure an die Stelle der alten Steuerungselemente treten können.

Allerdings ist dieses Kontroll- und Legitimationsproblem kein Spezifikum der Professorenschaft, sondern ist in einen allgemeinen gesellschaftlichen Kontext einzubinden. „A new theme has also emerged, namely, that professionals have become subject to forms of social control that erode their very status as professionals“ (Freidson 1984: 3). Dementsprechend wird im folgendem der Fokus von einer spezifisch hochschulpolitischen Sicht auf eine Allgemein-gesellschaftliche gelegt; es wird zunächst ein universelles Steuerungsmodell vorgestellt.

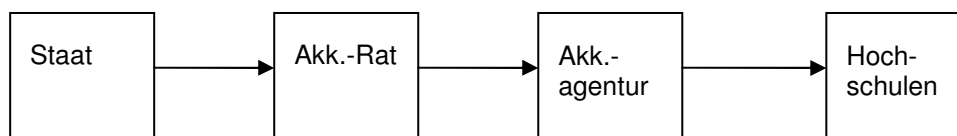
Michael Power führt die aufkommende ‚audit society‘ auf den Verlust des Vertrauens in Professionen und Organisationen zurück. „Audit represents a social world in which action can no longer be coordinated by trust alone“ (Power 1993:4). Auditierung wird

⁹⁴ In Deutschland das BMBF und die Kultusminister der Länder.

als „technology of mistrust“ (Power 1993: 4) bezeichnet, in der zu den Professionsangehörigen oder den Organisationsmitgliedern externe Experten hinzugenommen werden, um so Vertrauen und ‚credibility‘ wiederherzustellen (ebd.).⁹⁵

Auditierungsprozesse als „political technology“ (ebd.: 5) stellen einen neuen Stil der öffentlichen Verwaltung dar. „It has become fashionable to emphasize the decentralizing and market oriented tendencies of 'rethinking government'“ (ebd.: 291). Durch Auditierungsprozesse werden Zuständigkeiten neu verteilt. Es findet ein „shift [of] monitoring practices from direct inspection towards the control of control“ (Power 1993: 6) statt. Staatliche Stellen zertifizieren und kontrollieren die Auditoren, welche wiederum hauptsächlich das Kontrollsystem der auditierten Organisation überwachen. „The state delegates and certifies auditing competence“ (Power 1997: 11). Auditierung nimmt dabei zunehmend den Charakter eines Rechtersatzinstrumentes an. „In this broad sense, audit has become a substitute for law“ (ebd.: 18). Auch das Akkreditierungswesen, eine Form der Auditierung, wurde in Deutschland unter der Prämisse der De-Zentralisierung und De-Regulierung seitens des Staates eingeführt. Die direkte Kontrolle des Staates durch Rahmenprüfungsordnungen wurde durch die Übertragung der Kompetenzen an den Akkreditierungsrat abgegeben, welche dieser wiederum an die Agenturen weiterreicht. Es entsteht eine Form der Kontrolle, welche „is exercised in chains with each link in the chain primarily controlling its neighbors by stimulating forms of self organization and control“ (ebd.:9).

Für das Akkreditierungswesen ergibt sich also folgende Kette:



Die Pfeile stellen die Richtung der Kontrolle dar. Allerdings muss man berücksichtigen, dass es sich, vor allem bei der Kontrolle der Hochschulen durch die Akkreditierungsagenturen, weniger um eine ‚Kontrolle der Kontrolle‘ (dieses wäre nur der Fall bei der so genannten institutionellen Akkreditierung), sondern eher noch um eine direkte Kontrolle handelt. Die Agenten dieser ‚Kontrollkette‘ sind hierarchisch organisiert, das heißt, ein Auditor überwacht den anderen. Bohn (1987) beschreibt dieses als ‚multi-level-model‘, Shapiro die jeweils übergeordnete Instanz als

⁹⁵ „The audit society offers the „promise of security“ (Beck 1992:20) via the remanagerialisation of risk and the construction of responsible auditees“ (Power 1993: 11).

'guardian of trust' (vgl. Shapiro 1987). Der Akkreditierungsrat selbst bezeichnet dieses als „a system of meta-accreditation and checks and balances“ (Schade 2004: 182).

Wie oben erwähnt stellt Power Auditierung als eine „technology of mistrust“ dar (Power 1993: 4), „in which independent outsiders must be summoned to restore that trust. [...] The audit society is therefore one that trusts auditors before operatives“ (vgl. Armstrong 1991, zitiert nach Power 1993: 4). Übertragen auf das Hochschulsystem kann davon ausgegangen werden, dass die ‚independent outsiders‘ in Form der Akkreditierungsagenturen auftreten, um das Vertrauen in die Hochschule, vor allem in die Lehre, wiederherzustellen, da die Profession der Professorenschaft (die ‚operatives‘) dazu nicht mehr in der Lage zu sein scheint.

Von den Hochschulen wird im Kontext sich wandelnder Umwelterwartungen erwartet, dass sie, kurz zusammengefasst, dem auf Marktmechanismen beruhenden intellektuellen, finanziellen und institutionellen Wettbewerb nachkommen und dieses sowohl der allgemeinen wie auch der Fachöffentlichkeit transparent darstellen, da nunmehr die Frage nach der sinnvollen Verwendung der vom Staat gegebenen finanziellen Ressourcen gestellt wird (siehe AG I, II und III). Power betrachtet Auditierung als einen Mechanismus organisationaler Legitimierung und als eine Strategie zur Lösung institutioneller Umwelterwartung (Power 1997: 10). Das durch die Agenturen verliehene Siegel des Akkreditierungsrates stellt so eine Legitimation dar; das Zertifikat zeigt, dass die Umwelterwartungen erfüllt werden.⁹⁶

Nach Power findet durch Auditierung ein „shift in quality assurance from standards to systems“ (Power 1996: 301) statt und damit „also a shift from the specific to the abstract“ (ebd.).

Abbot (1988) beschreibt in seinem Werk „The Systems of Professions: An Essay on the Division of Expert Labour“, dass ein abstrakter Wissensbestand die beste Möglichkeit darstellt, ein spezifisches Berufsmonopol und den Status einer Profession zu erlangen. Auch bemerkt Power, dass „the quality audit represents a new market offering growth opportunities for the public accounting profession“ (Power 1996: 292). Bezogen auf die Ausgangsfrage, inwieweit institutionelle Isomorphie im Feld ‚Akkreditierungsagenturen‘ entsteht, spielt die Frage nach Professionalisierungsprozessen eine wichtige Rolle.

⁹⁶ Power bezeichnet Auditierung als eine Leistung für den Kunden (Power 1997: 10), eine Form organisationaler Kommunikationspolitik. Für den Kunden ist eine Auditierung eine Information, die Dokumentation von Verfahren und Verpflichtung zugesagter Standards (vgl. Lehrforschung Wehrsig: 1997). Die Akkreditierung wurde in Deutschland unter anderem auch eingeführt, um den Studenten mehr Sicherheit über die Qualität des Studiengangs zu bieten. Hintergrund ist die m.E. ‚neue Entdeckung‘ des Studenten als Konsumenten, was sich auch an der zunehmenden Bedeutung von so genannten ‚student services‘ ablesen lässt.

Da vor allem Professionalisierungsprozesse zu institutioneller Isomorphie durch normativen Druck führen (DiMaggio und Powell 2000: 157), soll im Folgendem untersucht werden, inwieweit der Grad der Professionalisierung im Feld 'Akkreditierungsagenturen' vorangeschritten ist. Professionen liefern ihren Angehörigen einen Orientierungsrahmen, der normative Bindungen entfaltet und zur Bevorzugung spezifischer, fall- und organisationsübergreifender Problemlösungsmuster führt. (Hasse und Krücken 1999: 17) Die Etablierung derartiger Muster vollzieht sich vor allem über berufliche Netzwerke sowie Berufs- und Wirtschaftsverbände (Professionsvereinigungen) und über die Personalselektion (DiMaggio und Powell 2000: 157).

Im Folgenden werden deshalb zum einen Muster der Personalselektion untersucht und zum anderen wird gefragt, inwieweit der Prozess der Professionalisierung, analysiert anhand des Professionalisierungsmodells von Wilensky (1964), fortgeschritten ist.

Um die Muster der Personalselektion untersuchen zu können, wurden folgende Indikatoren in Anlehnung an die Definition von „Professionalisierung“ aus einem Lexikon zur Soziologie (Fuchs-Heinritz et al. 1994: 521) entwickelt:

Personalselektion- und -entwicklung: Kriterien der Personalauswahl, Kontrolle der Berufsqualifikation und des Berufszugangs, Spezialisierung und Verwissenschaftlichung von Berufspositionen aufgrund gestiegener Anforderungen an das für die Berufsausübung erforderliche Fachwissen, verbunden mit einer Höherqualifizierung der Berufsausbildung, z.B. durch spezifische Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen.

Operationalisiert wurden die Indikatoren in Form der folgenden Fragen an die Vertreter der Akkreditierungsagenturen:

- „Nach welchen Kriterien stellen Sie neue Mitarbeiter ein?“
- „Wie sieht Ihre Mitarbeiterstruktur aus?“ („Aus welchen Bereichen stammen Ihre Mitarbeiter?“)
- „Gibt es Weiterbildungsveranstaltungen (Best Practices) in dem Bereich Akkreditierung? Wenn ja, von wem werden diese durchgeführt?“

Die Datenerhebung bezüglich des Professionalisierungsprozesses beschränkte sich auf ebengenannte Fragen. So kann sich die Auswertung der Professionalisierung im Feld „Akkreditierungsagenturen“ nur auf Fachliteratur und -dokumente sowie die Homepages der relevanten Organisationen beziehen.

3.3.2 Auswertung dritte Teilhypothese: Professionalisierung im Feld „Akkreditierungsagenturen“

a) Muster der Personalselektion und -entwicklung

Für die Mitarbeiter in den Geschäftsstellen der Akkreditierungsagenturen lassen sich keine fachspezifischen Kriterien der Personalauswahl identifizieren. Die Mitarbeiter⁹⁷ stammen aus den verschiedensten Disziplinen, haben unterschiedliche Abschlüsse und berufliche Werdegänge. Außer einer gewissen Präferenz für Sozialwissenschaftler und Geographen konnte keine bevorzugte Studienrichtung identifiziert werden. Auch bei den fachspezifischen Agenturen wurden keine für die zu akkreditierenden Fächer einschlägigen Personen gesucht, sondern, wie auch bei den regionalen, *„Manager, die große Arbeitsberge organisieren können“* und *„Mitarbeiter, die [...] alles können [müssen]. Die müssen das intellektuell umsetzen können, was auf sie zukommt und das, was an Aufgaben auf den Tisch kommt, aufarbeiten können.“*

Stärker sind überfachliche Kompetenzen und so genannte 'soft skills' gefragt, wie zum Beispiel schnelle Auffassungsgabe, *„Managerqualitäten“*, Leistungsbereitschaft, Teamgeist und Personen mit *„Nerven aus Stahl“*.

„Man nimmt eigentlich primär jemanden, der fleißig ist. [Akkreditierung] ist total viel Arbeit.“

Mehrfach wurde als Schlüsselkompetenz ein sicheres und schnelles Textverständnis und ein guter Schreibstil genannt. Zusätzlich wurde von den drei regionalen Agenturen als Voraussetzung für eine Einstellung einschlägige Erfahrung im Hochschulbereich genannt, vorzugsweise im Qualitätssicherungsbereich.

„Erfahrung aus dem Hochschulbereich, würde ich sagen, ist das wesentliche Kriterium. [...] Wir haben bisher außer unserer Sekretariatskraft niemanden, der nicht vorher auch schon im Hochschulbereich tätig war.“

„Also, wir haben darauf geachtet, dass wir Referenten einstellen, [...] die Erfahrung in Qualitätssicherung an Hochschulen haben. Die Referenten, die wir haben, waren zu einem Großteil entweder auch Beauftragte für Qualität der Lehre an Hochschulen [...] oder haben an der Hochschule gearbeitet im Dekanat, auch in einem Fall, wo es auch um die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge geht, d. h., sie kennen Entscheidungswege an Hochschulen und kennen Studiengänge und sind erfahren mit der Studiengangsentwicklung.“

Trotzdem kann weder von spezifischen Kriterien der Personalauswahl gesprochen werden, noch von einer systematischen Kontrolle der Berufsqualifikation und des

⁹⁷ Mit Ausnahme der Sekretariatskräfte haben sämtliche Mitarbeiter aller Akkreditierungsagenturen einen Hochschulabschluss.

Berufszuganges. Vielmehr ist es so, dass *„es für jeden einzelnen Job [in der Akkreditierungsagentur] spezifische Anforderungen [gibt] und da muss man Mitarbeiter finden. Also, das ist sehr individuell, die Mitarbeitersuche.“*

Da weder fest definierte Kriterien der Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter der Agenturen existieren, noch eine Kontrolle der Berufsqualifikation und des Berufszuganges, bemerkte ein Vertreter einer Agentur treffend, dass ein Mitarbeiter einer Akkreditierungsagentur *„jeder und niemand“* sein kann. Auffällig ist, dass viele der Mitarbeiter der drei regionalen Agenturen aus denselben Organisationen stammen. So waren viele Beschäftigte der Agenturen vorher bei der HRK, dem DAAD, oder der ZEvA (als Gesamtorganisation) beschäftigt. Laut Aussage eines Vertreters einer Agentur ist es *„ein kleines System, aus dem die Mitarbeiter rekrutiert werden, und man kennt sich.“*

DiMaggio und Powell stellen fest, dass in vielen organisationalen Feldern die Personalselektion durch das Abwerben von Angestellten anderer Firmen desselben Industriezweiges erfolgt und sich so die Mitarbeiter in ihren Einstellungen, Strategien und Prozeduren ähneln. Dieses führt zu institutionellem Isomorphismus durch normativen Zwang (DiMaggio und Powell 2000: 158). Übertragen auf das organisationale Feld 'Akkreditierungsagenturen' kann davon ausgegangen werden, dass auch die Mitarbeiter der Agenturen, die vorher in Organisationen desselben 'Industriezweiges' hochschulpolitischer Organisationen eine ähnliche Sozialisation durchliefen und so ähnliche Einstellungen besitzen, ähnliche Entscheidungen in ähnlicher Weise vollziehen und auch darin übereinstimmen, welche Strategien, Prozeduren und Strukturen normativ sanktioniert werden und welche legitim sind (ebd.). Dieses unterstützt die Aussage, dass neben mimetischen Prozessen auch normative Prozesse im organisationalen Feld 'Akkreditierung' zu institutioneller Isomorphie führen. Des Weiteren befinden sich in einigen Beiräten der Agenturen Vertreter von anderen Agenturen. So ist zum Beispiel bei einer überfachlichen Agentur *„der wissenschaftliche Leiter von x (einer überfachlichen Agentur) und der wissenschaftliche Leiter der y (einer anderen überfachlichen Agentur) [...] im Beirat, da sieht man schon, dass eine gewisse Verschränkung da ist.“*

Ein weiterer Indikator für die Untersuchung von Professionalisierung in Form von Personalselektion und -entwicklung ist die Spezialisierung und Verwissenschaftlichung von Berufspositionen. Grund hierfür sind gestiegene Anforderungen an das für die Berufsausübung erforderliche Fachwissen, verbunden mit einer Höherqualifizierung der Berufsausbildung. Anhand der Interviewdaten lässt sich diese Aussage nicht spezifisch auswerten. Von einer Spezialisierung kann meiner Meinung nach ausgegangen werden, da sich die Akkreditierung von ihrem 'Ausgangsmodell', der Evaluation, emanzipiert hat. Inwieweit von einer

Verwissenschaftlichung von Berufspositionen zu sprechen ist, ist schwer zu bestimmen. Auf der einen Seite kann man nachverfolgen, dass zum Beispiel die Evaluation und Akkreditierung im wissenschaftlichen Diskurs einen immer höheren Stellenwert einnehmen, was beispielsweise an vermehrten Publikationen abzulesen ist, allerdings scheint sich dieses noch nicht in einer Institutionalisierung der Ausbildungsgänge und Berufspositionen niederschlagen. So gibt es meines Wissens nur einen weiterführenden Studiengang, der sich mit Hochschulevaluation und -akkreditierung beschäftigt.⁹⁸

Da für die Akkreditierung aber Fachwissen erforderlich ist, wie beispielsweise Kenntnisse über die Prozeduren und Instrumente der Akkreditierung, erfragten wir die Existenz von spezifischen Aus- und Weiterbildungsangeboten. Drei Vertreter von Agenturen verneinten, dass es spezifische, agenturinterne Weiterbildungsangebote gäbe, sondern dass vor allem für neue Mitarbeiter „*learning on the job*“ gilt, oder Weiterbildung im Sinne von Erfahrungsaustausch unter den Mitarbeitern stattfindet: „*Wir machen das so, intern über Erfahrungsaustausch*“. Die Agenturen führen dieses auf die relativ kleine Zahl an Mitarbeitern in den Geschäftsstellen zurück und den relativ kurzen Zeitraum der Existenz von Akkreditierung und Akkreditierungsagenturen.

„Wir haben Weiterbildungsveranstaltungen für den Bereich der Gutachter, wo wir hier sozusagen informieren, was sich tut. Für die Mitarbeiter selber hier im Hause, dafür sind wir einfach noch zu klein und am Anfang.“

„Wir sitzen einmal die Woche zusammen in einem jour fixe, da wird ausgetauscht. Das ist schon so etwas wie eine Weiterbildung und wir schauen danach, wo eventuelle Bedarfe auch der Kollegen sind [...].Aber gezielte Weiterbildung für unsere Leute in den eigenen Bereichen haben wir bisher nicht gemacht, weil die Notwendigkeit so nicht da war.“

Eine Agentur führt Weiterbildungsseminare in Kooperation mit einer Evaluationsagentur durch. Dabei geht es aber nicht spezifisch um Akkreditierung, sondern „*zum Beispiel um Projektmanagement oder zum Beispiel um Fragen der neueren Hochschulentwicklung*.“

Spezifische Weiterbildungsangebote im Bereich Akkreditierung scheinen nur auf europäischer Ebene zu existieren, dort vor allem durch ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education) organisiert, allerdings auch noch nicht stark ausgeprägt (siehe auch 3.2.2 b). So bemerkte ein Vertreter einer Akkreditierungsagentur:

⁹⁸ Zwar gibt es mittlerweile einige Studienangebote, die sich mit Hochschulmanagement beschäftigen, beispielsweise an der Verwaltungshochschule Speyer, an der FH Osnabrück und an den Universitäten in Oldenburg und Kassel, allerdings ist dort Hochschulevaluation und -akkreditierung nur Teil eines umfassenden Curriculums.

„Es gibt Ansätze von diesem Europäischen Netz der Qualitätssicherungsagenturen - die machen zwei Mal im Jahr Workshops zu bestimmten Themenbereichen für die Mitarbeiter von Akkreditierungsagenturen - aber das ist noch nicht so stark ausgeprägt.“

Insgesamt scheint die Personalselektion und -entwicklung im Bereich Akkreditierung noch nicht sehr institutionalisiert zu sein. Ein Grund dafür könnte die geringe Anzahl an Mitarbeitern im Bereich Akkreditierung darstellen, wie auch die relativ kurze Dauer des Akkreditierungsgeschehens in Deutschland.

„Wenn ich alle Akkreditierungsagenturen hier in Deutschland mal zusammenfasse, die sich intensiv mit Akkreditierung beschäftigen, sind wir deutschlandweit ein Pool von vielleicht 25 fest angestellten Damen und Herren. Mehr sind das nicht, die diese ganze Arbeit - Umstellung Bachelor- und Masterprozess, Akkreditierung – stemmen.“

Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass institutionelle Isomorphie durch normativen Druck in Form von Personalselektion nur in sehr begrenzten Masse stattfindet; allenfalls bedingt die Rekrutierung von Mitarbeitern von HRK, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und ZEvA diesen Prozess.

b) Professionalisierung im Feld „Akkreditierungsagenturen“

Wie oben bereits erwähnt, wird der Untersuchung der Professionalisierung im Feld „Akkreditierungsagenturen“ das Professionalisierungskonzept von Wilensky (1964) zugrunde gelegt.⁹⁹ Um den Status einer etablierten Profession zu erreichen, müssen die Berufe eine typische Sequenz von Ereignissen durchlaufen, „a path along which they have travelled to the promised professional land“ (ebd.:142). Wilensky beschreibt dabei auch Barrieren für eine Professionalisierung, die den Weg zur Profession versperren. Im Folgenden wird untersucht, inwieweit die Akkreditierungsagenturen diesem idealtypisch gezeichneten Weg folgen und an welche Barrieren sie stoßen.

Der Prozess der Professionalisierung verläuft idealtypischerweise wie folgt: Zunächst wird der Beruf als Vollzeitbeschäftigung ausgeübt, danach emergiert die Frage nach der formellen Ausbildung, es gründen sich erste Professionsvereinigungen, anschließend wird versucht, den Status Quo durch staatliche Regelungen sicherzustellen und als letztes wird ein ‘formal code of ethics’ etabliert (ebd.: 142 ff). Es lässt sich schnell feststellen, dass die Akkreditierungsagenturen nicht diesem Verlauf folgen. Schon nach dem ersten Schritt „Start doing things full time“ weichen sie von dem Modell Wilenskys ab. So existieren auf europäischer Ebene bereits mehrere Professionsvereinigungen, die zum größten Teil auch schon ‘Codes of

⁹⁹ Zwar ist dieses Modell nicht kritiklos perzipiert worden, so kritisiert zum Beispiel Abbott (1987), dass Wilensky zwar die Akteure beschreibt, die die Professionalisierung vorantreiben, aber nicht, aus welchen Gründen sie dieses tun; zudem wird kritisiert, dass er sich auf die Frage nach „Association, Licensure and ethic codes“ (Abbott 1987: 2) beschränkt.

Ethics' und 'Codes of good Practices' formulierten, bevor überhaupt ein einheitlicher und gesetzlich festgelegter Ausbildungsweg existiert (siehe 3.2 und 3.3). Auch mussten die Akkreditierungsagenturen nicht um rechtliche Anerkennung kämpfen, vielmehr waren ihre Existenz und Aufgaben seit Anfang der Akkreditierung in Deutschland, wenn auch nicht durch rechtliche Bestimmungen, sondern durch 'soft modes of regulation' (siehe 1 und 2), festgelegt.

Nach Wilensky erklären zum einen Machtkämpfe und Statusbemühungen Abweichungen von den Entwicklungssequenzen, auf der anderen Seite strukturelle Veränderungen der Berufswelt. Statusbemühungen erklären so zum Beispiel, warum „newer and more marginal professions often adopt new titles, announce elaborate codes of ethics, or set up paper organizations on a national level, long before an institutional and technical base has been formed“ (ebd.: 142). Er führt dieses Streben nach Professionalisierung, bevor überhaupt eine technische und institutionelle Basis existiert, darauf zurück, dass „in a culture permeated by the idea of professionalism but little touched by its substance many occupations will be tempted to try everything at once or anything opportunity“ (ebd.: 146). Zwar mag dies teilweise auf das Feld der Akkreditierung in Deutschland zutreffen, stichhaltiger ist meiner Meinung nach aber der zweite Punkt, dass sich aufgrund von strukturellen Veränderungen in der Berufswelt 'Professionen' ausbilden, die Wilensky als „borderline cases“ (ebd.: 142) „semi-professionalism“ (ebd.: 157) oder „program professional“ (ebd.: 158) bezeichnet. Diese entstehen, da sich die strukturellen Voraussetzungen für das erfolgreiche Etablieren einer Profession geändert haben. Während das traditionelle Professionsmodell die autonome Expertise, das Service-Ideal, die freiberufliche Tätigkeit sowie das Kollegialitätsprinzip betont (Wilensky 1964; Kurtz 2000; Freidson 1984), finden sich die heutigen Berufe in Kontexten wieder, die dem Idealtypus einer Profession entgegenstehen. „The Professional world of the future, assuming larger percentage of salaried professionals and more scientific practice, may combine elements from each model“ (Wilensky 1964: 157), die 'neuen' Semi-Professionen enthalten also Elemente von 'normalen' Berufen und von traditionellen Professionen. Bürokratische und professionelle Kulturen vermischen sich und so vermischt sich auch die individuelle Rollenorientierung. Resultat davon sind „mixed forms of control, hybrid organizations, and not a straight-line professionalization of labor are the likely outcomes“(ebd.).

Schaut man sich die Akkreditierungsagenturen an, findet man ebenfalls gemischte Formen der Kontrolle, nicht die sonst bei Professionen übliche informelle kollegiale Kontrolle. Diese kann man sicherlich auch in internen Prozessen in den Agenturen anfinden, aber die stärkere Kontrollfunktion übt der Akkreditierungsrat (siehe 3.3.1) aus. Dieses widerspricht auch dem „self-governing character of the professions“ (Freidson 1984: 2).

Nach Wilensky ist das „occupational training more important than workplace indoctrinations“ (Wilensky 1964: 153). Da die Mitarbeiter der Akkreditierungsagenturen verschiedene Studiengänge absolviert haben, wird es schwieriger sein, eine gemeinsame Identität, welche Voraussetzung für eine Professionalisierung ist, (vgl. ebd.) zu schaffen, als in Professionen, die idealtypischerweise einen gleichen beruflichen Werdegang aufweisen. Inwieweit dies durch die in vielen Fällen ähnliche Rekrutierungsbasis bestehend aus HRK, DAAD und ZEvA abgeschwächt wird (Siehe 3.2.2 b), kann nicht entschieden werden.

Eine weitere wichtige Barriere der Professionalisierung stellt nach Freidson die intraprofessionelle Konkurrenz durch Wettbewerb dar, die sich unter anderem in Preiskämpfen niederschlägt. Dies, verbunden mit dem „public display of differences among colleagues“ (Freidson 1984: 14), führt dazu, dass die Professionen nicht mehr in der Lage sind, ihr öffentliches Image der Solidarität und uniformen Kompetenzen widerzuspiegeln.

Obwohl nach Meinung der Agenturen nur ein eingeschränkter Wettbewerb stattfindet, da keine Produktdifferenzierung möglich ist (siehe 3.2.2), wird dieser auch, nach Meinung eines Vertreters einer Akkreditierungsagentur, über den Preismechanismus beeinflusst.

„[Wettbewerb findet] also massiv zurzeit hauptsächlich über das Thema Preis [statt]. Das Produkt, das zum Schluss rauskommt, das Gütesiegel des Akkreditierungsrates, bekommt man sozusagen bei jeder Agentur. Und dann gibt es feststellbar zwei Strategien. Die eine Strategie geht in den Bereich hinein: Hauptsache schnell und billig.“

Es lässt sich schlussfolgern, dass die Agenturen auf dem ‚Weg zur etablierten Profession‘ nicht sehr weit fortgeschritten sind. Ihr Professionalisierungsgrad ist nach dem traditionellen Konzept noch eher gering. Die Ausgangshypothese kann somit bestätigt werden. Wie Wilensky allerdings ja auch bemerkte, erschweren zahlreiche Barrieren diesen Weg und führen zur Ausprägung von neuen Formen von Professionen. So lassen sich Mitarbeiter von Akkreditierungsagenturen m.E. am besten als „program professionals“ (Wilensky 1964: 158) beschreiben. Diese sind „specialists in depth“ (ebd.), das heißt, ihre Hinwendung zu speziellen Programmen und policies, in diesem Fall der Akkreditierung, ist sehr stark, gleichzeitig behalten sie die aus ihrer primären beruflichen Sozialisation resultierenden Einstellungen, Kompetenzen und Problemlösungsmuster, was sicherlich für das Feld der Akkreditierung, welches nicht durch homogene Lösungsstrategien gekennzeichnet ist, auch nur von Vorteil ist. Diese „specialists in depth“ bewegen sich zwischen „government, civic organizations, foundations, universities“ (ebd.), ebenso wie die Akkreditierungsagenturen, die verschiedene gesellschaftliche Akteure bei der Akkreditierung berücksichtigen müssen, wie den Staat, Berufsvertreter, politische Interessensgruppen und nicht zuletzt Hochschulvertreter.

Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Art von Profession allerdings nur in sehr eingeschränktem Maße ihren Angehörigen einen Orientierungsrahmen liefert, der normative Bindungen entfaltet und zur Bevorzugung spezifischer, fall- und organisationsübergreifender Problemlösungsmuster führt, welches wiederum, neben der Personalselektion, zu institutioneller Isomorphie durch normativen Druck führt. Da die Personalselektion (noch) nicht institutionalisiert ist, ist hier ebenfalls nur von einem moderaten Einfluss auf Angleichungsprozesse im Feld 'Akkreditierung' zu sprechen. Es lässt sich dementsprechend festhalten, dass der Mechanismus des normativen Drucks nur schwach zur institutionellen Isomorphie im organisationalen Feld 'Akkreditierung' beiträgt.

4 Fazit und Ausblick

Den Kern der Hypothese bildete die Frage nach der Homogenisierung der Organisationsstruktur sowie den Akkreditierungspraktiken der Akkreditierungsagenturen. Dieses wurde anhand der drei Mechanismen (Zwang, Mimese und normativer Druck), die zu institutioneller Isomorphie führen, analysiert. Im folgendem sollen die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst werden. Danach werden Schlussfolgerungen aus den Untersuchungsergebnissen gezogen, Ansatzpunkte für Nachfolgestudien aufgezeigt und ein perspektivischer Ausblick in die Entwicklung der Akkreditierung geworfen.

Isomorphie durch Zwang sowie Stärke der Regulierung im Feld 'Akkreditierung'

Die bisherigen 'soft modes of regulation' in Form von Vorgaben und Empfehlungen des Akkreditierungsrates, der KMK und der HRK lassen nach Meinung der Vertreter der Agenturen genügend Spielraum für die Ausgestaltung der Aufbauorganisation sowie für die Prozesse der Akkreditierung. Als einschränkend wurden aber die Strukturvorgaben der einzelnen Bundesländer genannt, wobei diese zwischen den einzelnen Ländern stark divergieren. Es lässt sich festhalten, dass institutionelle Isomorphie im Feld Akkreditierung marginal durch Zwang hergestellt wird, da die Vorgaben durch den Akkreditierungsrat (und anderer Organisationen) gering sind. Somit kann die Ausgangshypothese „Geringe Vorgaben durch den Akkreditierungsrat“ bestätigt werden.

Isomorphie durch Mimese

Da somit keine detaillierten und sanktionsfähigen Regulierungsmechanismen existieren, sind die Voraussetzungen für mimetische Prozesse gegeben. Die

Auswertung der Frage nach mimetischen Prozessen erfolgte zum einen auf der nationalen Ebene, zum anderen auf der internationalen Ebene.

Auf *nationaler Ebene* lässt sich eine, wenn auch unintendierte, Unterscheidung in fachliche und überfachliche/regionale Agenturen beobachten. Nach diesem Unterscheidungskriterium differenzieren sich auch die Zusammenarbeit und der Wettbewerb. Die Zusammenarbeit aller sechs Akkreditierungsagenturen beschränkt sich auf Treffen und Arbeitsgespräche auf formellem Weg bei Round-Table Gesprächen des Akkreditierungsrates sowie Veranstaltungen des Projekts Q der HRK; auf informellem Wege durch das Zusammentreffen bei gleichen Fachveranstaltungen. Die überfachlichen Agenturen scheinen stärker und zielgerichteter zusammenzuarbeiten als die fachlichen.

Als Wettbewerbskonkurrenten werden jeweils die Agenturen des 'anderen Ansatzes' (fachlich vs. überfachlich) bezeichnet. Allerdings findet nach Angaben der Vertreter der Agenturen nur ein eingeschränkter Wettbewerb statt. Dieses liegt zum einen an dem hohen Akkreditierungsaufkommen, zum anderen ist keine Produktdifferenzierung möglich, da alle das gleiche 'verkaufen', nämlich das Siegel des Akkreditierungsrates. Somit kann, obgleich dieses kritisiert wird, Wettbewerb allenfalls über den Preis stattfinden. Insgesamt schienen die Agenturen sehr gut über die Arbeit der anderen informiert zu sein.

Unter Einbeziehung der Homepages der Agenturen konnte festgestellt werden, dass sich die Organigramme der sechs Akkreditierungsagenturen stark ähneln, ebenso der Verfahrensablauf von Akkreditierungen. Allerdings unterschied sich die Kriterienentwicklung zwischen den fachlichen sowie den überfachlichen Agenturen. Die fachlichen Agenturen arbeiten stärker auch mit quantitativen Vorgaben unter Berufung auf vor allem Fach- und Berufsverbände, die Peers in den Verfahren bei den regionalen Agenturen hingegen sind nur an sehr wenige Vorgaben gebunden. Die Leitfäden der überfachlichen Agenturen weisen hingegen wieder starke Ähnlichkeiten auf.

Obwohl einer *einheitlichen* Qualitätssicherung und Akkreditierung im Bologna-Prozess eine zentrale Bedeutung zukommt, gibt es große Unterschiede in den Akkreditierungssystemen der europäischen Länder. Auf die Frage nach der Zusammenarbeit mit *internationalen* Akkreditierungsorganisationen wurde von allen sechs Agenturen nur sehr kurz eingegangen. Die Agenturen benannten die Teilnahme bei ENQA, ECA und in anderen länderübergreifenden Netzwerken, die Arbeit dort scheint sich allerdings vor allem auf der „Metaebene“ zu bewegen. Auch sind Veranstaltungen auf europäischer Ebene (noch) selten. Gemeinsame Akkreditierungsprozesse finden hauptsächlich in Kooperation mit schweizerischen oder österreichischen Organisationen statt.

Es lässt sich festhalten, dass mimetische Prozesse zwischen den Akkreditierungsagenturen vor allem auf nationaler Ebene stattfinden und hier differenziert nach fachspezifischen und überfachlichen Agenturen. Die Praktiken der Akkreditierungsagenturen anderer Länder und Organisationen spielen demgegenüber eine untergeordnete Rolle. Die Teilhypothese, dass starke mimetische Prozesse zwischen den Akkreditierungsagenturen stattfinden und hierbei vor allem die nationale Ebene von Bedeutung ist, kann somit validiert werden.

Isomorphie durch normativen Druck: Grad der Professionalisierung

Ein Resultat des 'New Public Managements', mit dem die Hochschulen seit Anfang der neunziger Jahre konfrontiert wurden, war die Ablösung des traditionellen Governance-Regime der deutschen Hochschule, gekennzeichnet durch die politische Regulation durch den Staat sowie die professionelle Selbstkontrolle durch die Hochschullehrer selbst. Aufgrund der Rücknahme der Detailsteuerung durch den Staat sowie den stattgefundenen Vertrauensverlust in die Selbststeuerungskapazität der Professorenschaft wurde die Akkreditierung als zusätzlicher Steuerungs- und Kontrollmechanismus eingeführt.

Da vor allem Professionsvereinigungen und Personalselektion und -entwicklung zu institutioneller Isomorphie durch normativen Druck führen, wurden diese im Feld 'Akkreditierungsagenturen' untersucht.

Für die Mitarbeiter in den Geschäftstellen der Akkreditierungsagenturen lassen sich keine fachspezifischen Kriterien der *Personalselektion* identifizieren. Es konnte außer einer gewissen Präferenz für Sozialwissenschaftler und Geographen keine bevorzugte Studienrichtung spezifiziert werden, mehr sind überfachliche Kompetenzen und so genannte 'soft skills' gefragt. Von den drei regionalen Agenturen wurde zusätzlich als Voraussetzung für eine Beschäftigung einschlägige Erfahrung im Hochschulbereich genannt. Auffällig ist, dass viele der Mitarbeiter der drei regionalen Agenturen vorher bei der HRK, dem DAAD oder der ZEvA (als Gesamtorganisation) beschäftigt waren.

Die Existenz von *Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen* ist im Feld „Akkreditierungsagenturen“ nicht sehr ausgeprägt. Für neu eingestellte Mitarbeiter scheint „learning on the job“ zu gelten, Weiterbildungsseminare finden, wenn auch selten, für den Gesamtbereich der Hochschulevaluation statt, oder im begrenztem Maße auf europäischer Ebene in Form von Workshops, angeboten und durchgeführt von ENQA.

Die Akkreditierungsagenturen durchlaufen nicht den typischen 'Werdegang' einer traditionellen Profession. Eine Barriere für eine erfolgreiche *Professionalisierung* im Sinne der traditionellen Professionssoziologie stellen strukturelle Veränderungen der

Berufswelt dar. Während das traditionelle Professionsmodell die autonome Expertise, das Service-Ideal, die freiberufliche Tätigkeit sowie das Kollegialitätsprinzip betonen, bewegen sich die Akkreditierungsagenturen in einem durch externe Instanzen regulierten Feld. Zudem schränkt die unterschiedliche berufliche Sozialisation der Mitarbeiter der Agenturen das Schaffen einer gemeinsamen professionellen Identität ein.

Die Darstellung als „*specialists in depth*“ wird den Mitarbeitern der Akkreditierungsagenturen gerechter als die Einordnung in traditionelle Professionskonzepte. Diese „*specialists in depth*“ haben eine starke Hinwendung zu speziellen Programmen und policies, in diesem Fall Akkreditierung, gleichzeitig behalten sie die aus ihrer primären beruflichen Sozialisation resultierenden Einstellungen, Kompetenzen und Problemlösungsmuster. Sie agieren zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen; die Akkreditierung bewegt sich in ihrem Tätigkeitsfeld zwischen dem Staat, Berufsvertretern, politischen Interessengruppen und Hochschulvertretern.

Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Art von Profession allerdings nur in sehr eingeschränktem Maße ihren Angehörigen einen Orientierungsrahmen liefert, der normative Bindungen entfaltet und zur Bevorzugung spezifischer, fall- und organisationsübergreifender Problemlösungsmuster führt, welches wiederum, neben der Personalselektion, zu institutioneller Isomorphie durch normativen Druck führt. Da die Personalselektion- und -entwicklung (noch) nicht institutionalisiert ist, ist hier ebenfalls nur von einem moderaten Einfluss auf Angleichungsprozesse im Feld 'Akkreditierung' zu sprechen. Es lässt sich dementsprechend festhalten, dass der Mechanismus des normativen Drucks nur schwach zur institutionellen Isomorphie im organisationalen Feld 'Akkreditierung' beiträgt.

Ausblick

Die Hypothesenauswertung stellt lediglich eine *Bestandsaufnahme* des Akkreditierungsgeschehens in Deutschland dar, da gerade dieser Bereich einer hohen Dynamik mit sich ständig ändernden Rahmenbedingungen unterliegt. Auf nationaler wie auf internationaler Ebene werden Änderungen erwartet, die es zu untersuchen und evaluieren gilt.

Mit dem Beschluss der KMK „Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland“ vom 15. Oktober 2004 wurde beschlossen, den Akkreditierungsrat in die Rechtsform einer öffentlich-rechtlichen Stiftung umzuwandeln. Des Weiteren ist vorgesehen, dass der Akkreditierungsrat und die Agenturen Vereinbarungen abschließen, mit der die Rechte und Pflichten der Partner im Akkreditierungssystem geregelt werden, gegebenenfalls durch einen Mustervertrag. Es wäre interessant zu

erheben, inwieweit sich der Beschluss auf den Handlungsspielraum der Agenturen auswirkt.

Die internationale Ausrichtung des deutschen Akkreditierungswesens ist noch nicht sehr ausgeprägt, zudem existieren starke Unterschiede zwischen den Akkreditierungssystemen der europäischen Länder. Dieses erschwert m.E. die Umsetzung der Forderungen des Bologna-Prozesses nach mehr Transparenz, internationaler Vergleichbarkeit und erhöhter Mobilität der Studierenden.

Eine ins Detail gehende gemeinschaftliche Regulierung der Akkreditierung auf europäischer Ebene könnte den 'Flickenteppich' der Akkreditierungssysteme in Europa vereinheitlichen. Politische Arena hierfür wäre die im Mai 2005 stattfindende Konferenz von Bergen, Norwegen. Inwieweit dort Regelungen über eine stärkere Homogenisierung der Akkreditierung in Europa geschaffen werden können, ist fraglich, da die Beschlüsse der Bologna- und Folgekonferenzen keine gesetzlichen Verpflichtungen nach sich ziehen. Zudem wäre eine Vereinheitlichung der Akkreditierungssysteme in Europa übereilt, solange die deutschen Akkreditierungsagenturen bei Akkreditierungen 16 landesspezifische Strukturvorgaben berücksichtigen müssen.

Mehr Änderung sind durch die zurzeit stattfindenden GATS – Verhandlungen zu erwarten. Da es sich bei der Akkreditierung nicht um Dienstleistungen handelt, die in staatlicher Hoheit erbracht werden, sind diese nicht vom GATS ausgenommen (WTO 1994). Vor allem die USA, aber auch Australien, Neuseeland und Japan drängen auf mehr Liberalisierung und den Abbau von Handlungsschranken im Bildungsbereich. Ein internationaler, unter freien marktwirtschaftlichen Gesetzen stattfindender Wettbewerb hätte wahrscheinlich zur Folge, dass sich ausländische Akkreditierungsanbieter auf dem deutschen Markt positionieren würden. Inwieweit dieses das deutsche Akkreditierungswesen modifizieren würde und zu einer stärkeren Einbindung in internationale Qualitätssicherungskontexte führt, bleibt mit Spannung abzuwarten.

Literatur

- Abbott, A. (1987): *The Systems of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago/London: University of Chicago Press.
- Akkreditierungsrat (2003): *Arbeitsbericht 2003*, Bonn.
- Argyris, C. und D. Schön (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Beck, U. (1992): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Bohn, H. (1987): "Monitoring Multiple Agents", in: *Journal of Economic Behavior and Organisation* 8, 279-305.
- Clark, B. (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkley, CA: University of California Press.
- Cyert, R. und J. March (1963): *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- DiMaggio, P. Und W. Powell (1983): "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields", in: *American sociological review* 48, 147-160.
- DiMaggio, P. und W. Powell (2000): „Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern“, in: Müller, H.P. und S. Sigmund (Hrsg.): *Zeitgenössische amerikanische Soziologie*. Opladen, Leske und Buderich, 147-175.
- Enders, J. und U. Schimank (2001): „*Faule Professoren und vergreiste Nachwuchswissenschaftler? Einschätzungen und Wirklichkeit*“, in: *Die Krise der Universitäten*, Leviathan Sonderheft 20, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Freidson, E. (1984): "The Changing Nature of Professional Control", in: *Annual Review of Sociology* 10, 1-20.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism: The Third Logic*, Chicago: University of Chicago Press.
- Fuchs-Heinritz, W., R. Lautmann, O. Rammsted und H. Wienold (Hrsg.) (1994): *Lexikon zur Soziologie*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hahn, K. (2003): „Die Globalisierung des Hochschulsektors und das 'General Agreement on Trade in Services' (GATS)“, in: Kehm, B. (Hrsg): *Die Hochschule* 1/03, 48-73.

- Hasse, R. und G. Krücken, (1999): *Neo-Institutionalismus*, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hedmo, T., K. Sahlin-Andersson und L. Wedlin, (2004): "The emergence of a European Regulatory Field of Management Education", in: Towards a Multiversity? Universities between National Traditions and Global Trends in Higher Education. Reader of the Workshop "Towards a Multiversity". University of Bielefeld November 11. bis 13. 2004.
- HRK (2003): Wegweiser 2003: *Qualitätssicherung an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik*, Bonn.
- Jepperson, R. (2001): *The Development and Application of Sociological Neoinstitutionalism*, EUI Working Paper RSC No. 2001/05, Florence.
- Kieser, A. (1995): *Organisationstheorien*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- KMK (2004): *Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung*, festgestellt von der KMK am 04.06.2004, Bonn.
- Kurtz, T. (2002): *Berufssoziologie*, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Lehrforschungsprojekt an der Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld (1997): *Auditierungsprozesse*, Bielefeld.
- Moran, M. (2002): „Understanding the regulatory state, in: *British Journal of Political science* 32, 391-415.
- Power, M. (1993): *The Audit Society*. Working paper 93-12 of the European Institute for Advance Studies in Management, Brüssel.
- Power, M. (1996): "Making Things Auditable", in: *Accounting, organizations and society* 21, 289-315.
- Power, M. (1997): "From Risk Society to Audit Society", in: *Soziale Systeme* 3/1, 3-21.
- Schade, A. (2004): "Shift of Paradigm in Quality Assurance in Germany: More Autonomy but Multiple Quality Assessment?", in: Schwarz, S. und D. Westerheijden: *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers, 175-196.
- Schimank, U. und F. Meier (2002): „*Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen. Expertise im Rahmen der Förderinitiative „Science Policy Studies“ des BMBF*“. <http://www.sciencepolicystudies> (letzter Zugriff am 20.02.2005).
- Schwarz, S. und D. Westerheijden (2004): *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

- Scott, W. (1965): "Reactions to Supervisions in a Heteronomous Professional Organization", in: *Administrative Science Quarterly* 10, 65-81.
- Shapiro, S. (1987): "The Social Control of Impersonal Trust", in: *American Journal of Sociology* 93/3, 623-658.
- Strange, S. (1996): *The Retreat of the State: The Diffusion of Power in the World Economy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Walgenbach, P. (1995): „*Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie*“, in: Kieser, A.: *Organisationstheorien*, Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer, 269-301.
- Weingart, P. (2001): *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Wilensky, H. (1964): "The Professionalization of Everyone?", in: *American Journal of Sociology* 2, 137-158.
- World Trade Organisation (1994): *General Agreement on Trade in Services*, www.wto.org (letzter Zugriff am 20.02.2005).

Internetquellen:

- a) Homepages der Akkreditierungsagenturen (letzte Zugriffe am 02.02.05)

www.aqas.de

www.acquin.org

www.ahpgs.de

www.asiin.de

www.fibaa.de

www.zeva.uni-hannover.de

- b) Homepages politischer Agenturen (letzte Zugriffe am 02.02.05)

www.akkreditierungsrat.de.

www.kmk.de

www.hrk.de

c) Homepages internationaler Organisationen (letzte Zugriffe am 02.02.05)

www.enqa.net

www.eacaconsortium.net

www.jointquality.org

www.inqahe.nl

www.wto.org

d) Internetquellen zum Bologna-Prozess (letzte Zugriffe am 20.01.2005)

Lissabon-Abkommen: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf

Sorbonne-Erklärung: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf

Bologna-Erklärung: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf

Prager-Communiqué: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf

Berliner-Communiqué: <http://www.bologna-berlin2003.de/de/communiqueminister/index.htm>

III.6 Hypothese 6: Autonomie und Regulierung

(Maja Kandzorra)

Inhalt

1	Einleitung.....	302
2	Die Hypothese.....	303
3	Theoretischer Rahmen.....	305
4	Auswertung des Datenmaterials.....	307
4.1	Position des Staates.....	308
4.2	Position der Hochschulen.....	311
4.3	Position der Akkreditierungsagenturen.....	318
4.4	Position der Beratungsorganisationen.....	323
5	Schlussbetrachtung und Ausblick.....	326
	Literatur.....	330

Hypothese 6: Autonomie und Regulierung

Das Verhältnis von Autonomie und Regulierung ist kein Nullsummenspiel. Beide Prozesse sind vielmehr auf vielfältige Weise miteinander verknüpft. Im Gegensatz zu weiten Teilen des hochschulpolitischen Diskurses, in dem die gestiegenen Handlungsspielräume auf Hochschuleseite betont werden, kann man zugleich auch die regulative Verdichtung im organisationalen Feld 'Hochschulen' beobachten. Die Wahrnehmung und Einschätzung dieser Prozesse divergiert jedoch stark.

1 Einleitung

Hypothese 6 befasst sich mit der Analyse der im Sommer 2004 geführten Interviews in Bezug auf die Handlungsspielräume der Hochschulen im Zusammenhang mit der Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen aus vier Perspektiven: Die Wahrnehmung der Handlungsspielräume aus der Sicht der Vertreter¹⁰⁰ aller nordrhein-westfälischen Hochschulen vor allem in Hinblick auf die Akkreditierungsagenturen als dem zentralen und neu entstandenen Akteur bei dem Verfahren der Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, aber auch in Beziehung zu staatlichen Akteuren. Hierbei soll geklärt werden, wie die Hochschulvertreter die Rolle der Akkreditierungsagenturen einschätzen und wie sie andererseits die staatlichen Akteure positionieren. Außerdem soll herausgefunden werden, wie die Hochschulvertreter das Verhältnis zwischen Autonomie und Regulierung bewerten. Sind es für sie zwei sich ausschließende Phänomene, oder sind es miteinander verknüpfte, sich gegenseitig bedingende Prozesse. Die zweite Perspektive betrachtet diese Fragestellungen aus dem Blickwinkel staatlicher Akteure. Zusätzlich wird hier untersucht, wie staatliche Akteure sich gegenseitig wahrnehmen. Anschließend folgt eine Auswertung aus der Perspektive der Akkreditierungsagenturen und ihre Wahrnehmung der komplementären Akteure im Feld und abschließend eine Einschätzung aus Sicht der Beratungsorganisationen.

Die methodologischen Grenzen der Auswertung liegen darin, dass sich das Datenmaterial auf die geführten Interviews beschränkt. Das heißt, dass die Analyse explizit nur auf 28 Experteninterviews von Vertretern verschiedener Organisationen des Feldes¹⁰¹ beruht und weitere Meinungen nicht berücksichtigen kann. Vor allem

¹⁰⁰ Um den Arbeitsaufwand bei der Endredaktion auf ein Minimum zu reduzieren, verstehen sich weibliche wie auch männliche Formen im Folgenden als Repräsentanten beider Geschlechter. Es sei aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese Auswertung eine Ausnahme bildet. In allen anderen Berichten werden stellvertretend für beide Geschlechter ausschließlich männliche Formen benutzt.

¹⁰¹ Eine vollständige Liste aller Interviewpartnerinnen findet sich im Anhang A sowie im Internet unter <http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kruecken/phase2.html>.

bei den Vertretern der Universitäten ist wichtig zu betonen, dass diese allein auf Rektoratsebene situiert waren und somit die Fachbereichsebene keine Berücksichtigung finden konnte. Ebenso muss an dieser Stelle Erwähnung finden, dass die Umstellung der Studienstrukturen im deutschen Bildungssystem zurzeit ein sehr aktuelles Thema ist, so dass die Auswertung nur eine Momentaufnahme der gegenwärtigen Situation sein kann.

Die Auswertung orientiert sich sehr stark an dem gegebenen Datenmaterial der Experteninterviews; der theoretische Hintergrund tritt nur zur Präzisierung der gefundenen Ergebnisse in Erscheinung. Hintergrund dessen ist eine grobe Orientierung an der 'Grounded Theory', die auf eine Theoriengenerierung aus dem Datenmaterial abzielt (vgl. Strauss/Corbin: 1996).

Der Bericht ist im Folgenden in vier weitere Abschnitte untergliedert: Abschnitt 2 dient der generellen Einführung in die Hypothese und stellt heraus, inwiefern diese in den Gesamtzusammenhang der gegenwärtigen hochschulpolitischen Situation gebracht werden kann, wieso also das Thema Autonomie und Regulierung für die Lehrforschung relevant ist. Abschnitt 3 führt in einen Teil des Neo-Institutionalismus ein, der den theoretischen Rahmen für diese Untersuchung bildet. Ebenso wird ein Rahmen zur Einordnung neuer Formen der Regulierung gesetzt und ein Ansatz vorgestellt, der der damit stark verwickelten Frage des Wandels der Steuerung von und in Hochschulen nachgeht. Im darauf folgenden Abschnitt 4 wird das Datenmaterial entlang der vorher vorgestellten Konzepte ausgewertet und anhand der oben beschriebenen Akteursgruppen analysiert. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden zusätzlich die benutzten und hier relevanten Leitfadenfragen¹⁰² präsentiert. Im abschließenden Abschnitt 5 wird ein Resümee aus der Analyse gezogen und ein Ausblick auf weiterführende Fragestellungen gegeben.

2 Die Hypothese

Die gegenwärtige Hochschul- und Bildungspolitik ist geprägt von dem neuen Reformideal „eines international wettbewerbsfähigen und auf die Erfordernisse der nationalen Volkswirtschaft abgestimmten Hochschulsystems“ (Krücken 2004: 337). Mit dem 1999 losgetretenen Bologna-Prozess ist eine Möglichkeit gegeben, dieses lange Jahre währende Vorhaben zu verwirklichen: Es wird von der Politik auf Bundes- wie auch auf Landesebene aufgegriffen (vgl. Hypothese 1). In Nordrhein-

¹⁰² Selbstverständlich wird das gesamte Datenmaterial ausgewertet, nicht einzig die speziell für Hypothese sieben konzipierten Fragen. Dies ist in der Methodologie qualitativer Interviews begründet, die den Inhalt der Antworten und nicht der gestellten Fragen fokussiert. Alle Leitfäden sind im Anhang B bis D oder im Internet unter <http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kruecken/phase2.html> zu finden.

Westfalen hat das Ministerium für Wissenschaft und Forschung unter Ministerin Hannelore Kraft die mit dem Bologna-Prozess einhergehende Umstrukturierung des Studiensystems von Diplom- und Magisterstudiengängen zum mehrstufigen System Bachelor und Master bereits fest ins Hochschulgesetz unter dem Stichwort 'Internationalisierung der Hochschulen' übernommen¹⁰³. Erklärtes Ziel ist demnach die komplette Umstellung der Strukturen bis zum Wintersemester 2007/2008, wobei Staatsexamensstudiengänge noch ausgenommen werden. Konkret bedeutet dies, dass Neueinschreibungen in Diplom- und Magisterstudiengänge ab diesem Stichtag nicht mehr möglich sein werden und die bisher etablierten Studienstrukturen „langsam auslaufen“ (MWF 2005). Das Ministerium kommentiert die Änderungen mit folgender Stellungnahme:

„Das Gesetz knüpft an die umfassende Novellierung des Hochschulrechts mit dem Hochschulgesetz im Jahr 2000 an. Der dort eingeschlagene Weg zu mehr Innovationsfähigkeit, Leistungskraft und Selbstverantwortung der Hochschulen soll fortgesetzt werden. *Im Wege der Deregulierung und Delegation sollen die nordrhein-westfälischen Hochschulen noch autonomer werden.* Profilbildung und Konkurrenzfähigkeit der Hochschulen sollen durch mehr Flexibilität und Eigenverantwortung gestärkt werden“ (MWF 2005, eigene Hervorhebungen).

Das Erreichen der Reformziele wird demnach von ministerieller Seite durch De-Regulierung, Stärkung von Hochschulautonomie und dem damit einhergehenden Wettbewerb zwischen den Universitäten erwartet (vgl. AG II). Staatlich-regulative Durchdringung der Hochschulpolitik gilt als grundlegendes Problem, dem Abhilfe geschaffen werden muss (Krücken 2004: 338). Doch scheinbar ergibt sich ein Paradoxon: Trotz Zusicherung von mehr Autonomie und Handlungsspielraum für Hochschulen von politischer Seite, nehmen Kontrakte zwischen Bundesland und einzelnen Hochschulen zu, in NRW zum Beispiel das Hochschulkonzept 2010, das konkrete Zielvereinbarungen zwischen Universitäten und Landesministerium beinhaltet.

Hypothese 6 befasst sich mit dieser Annahme und fragt danach, wie die Akteure des Feldes sich selbst innerhalb dieses Diskurses positionieren. Wie nehmen Hochschulvertreterinnen ihre Position unter den veränderten Rahmenbedingungen wahr, wie schätzen Vertreter politischer Organisationen die politisch gewollten Handlungsspielräume von Universitäten ein? Können sie die offizielle Stellungnahme des Landesministeriums bestätigen, oder bleibt es aus ihrer Perspektive reine Rhetorik? Auch soll erörtert werden, wie Akkreditierungsagenturen als neue

¹⁰³ Dieses Gesetz wurde auf der Grundlage der 'Empfehlungen des Wissenschaftsausschusses vom 12.11.2004 – Landtags-Drucksache 13/6217' (letzter Zugriff am 02.02.05) (siehe: http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/Recht/13_6217.pdf) verabschiedet und trat am 01.01.2005 in Kraft. Siehe dazu auf der Internetseite des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung: http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/Recht/NeuesHG.html.

Mittlerorganisationen zwischen Staat und Hochschulen mit ihrer Verantwortung umgehen, alle neuen Bachelor- und Masterstudiengänge zu akkreditieren. Da die Ministerien sich der Pflicht der Verabschiedung von Rahmenprüfungsordnungen entbunden haben, liegt es nun an den Akkreditierungsagenturen, den Hochschulen die geforderten Freiräume einzuräumen.

3 Theoretischer Rahmen

Der Paradigmenwechsel in den Steuerungs- und Entscheidungsstrukturen im gesamten öffentlichen Sektor seit den 1980er Jahren steht im Kontext der Bewegung des 'New Public Management' (NPM), die mit Schlagworten wie 'mehr Markt', 'weniger Regulierung' und 'starke Führung' charakterisiert werden kann. Ein Auslöser für das oben beschriebene Reformideal der gegenwärtigen Hochschul- und Bildungspolitik. Das deutsche Hochschulsystem war bis dahin geprägt von, wie sie Burton Clark (1983) in seiner klassischen Studie zum tertiären Bildungssektor nennt, einer Synthese aus 'akademischer Oligarchie' und staatlicher Regulierung. Die Statusgruppe der Professoren genoss in diesem System eine überragende Stellung, da diese über die Autonomie auf dem Gebiet des Lehrens und Forschens verfügten, die auch die akademische Selbstverwaltung nicht zu beeinflussen vermochte. Auf der anderen Seite wurde die Universität in ihrer Eigenschaft als staatliche Organisation mit der Zeit immer engeren und universellen Regulierungen unterstellt, die nicht auf die spezifischen Bedürfnisse der Hochschulen hin ausgerichtet waren (vgl. Schimank/Meier 2002).

Braun und Merrien (1999) unterscheiden fünf Governance-Mechanismen, die je nach Ausprägung beschreiben, wo Hochschulen in einem Kontinuum zwischen traditionellem Selbstverwaltungsmodell und dem Managementmodell des NPM zu verorten sind: Erstens die staatliche Regulierung der Hochschulen, die oben bereits Erwähnung gefunden hat; zweitens die auf substanzielle Ziele bezogene Außensteuerung von Universitäten durch staatliche Akteure oder andere Akteursgruppen, an die die Verantwortung delegiert wird; drittens die bereits angesprochene akademische Selbstverwaltung; viertens die hierarchische Selbstverwaltung von Universitäten und fünftens Konkurrenzdruck innerhalb von Hochschulen und zwischen ihnen.

Das Hauptaugenmerk der vorliegenden Analyse liegt auf dem Mechanismus der Außensteuerung. Akkreditierungsagenturen sind diesem Mechanismus zuzuordnen, der im Modell des 'New Public Management' den traditionell starken hochschulinternen Mechanismus der akademischen Selbstorganisation zurückdrängt. Akkreditierungsagenturen als neue Akteure im organisationalen Feld

'Hochschule' stellen diesen Governance-Mechanismus zunehmend in den Vordergrund, mit dem sich die traditionell steuerungsschwache Organisation Hochschule bisher nicht befassen musste. Es wird deshalb im Folgenden darum gehen herauszufinden, wie Hochschulvertreter, Vertreter staatlicher Agenturen und der Akkreditierungsagenturen den neuen Mechanismus wahrnehmen und wie sie jeweils die komplementären Akteure in Bezug darauf einschätzen.

Des Weiteren ist für diese Untersuchung von Interesse, falls sich beobachten lässt, dass Akkreditierungsagenturen als neue regulative Akteure wahrgenommen werden, die Funktionsweise ebenjener neuer Regulierungen zu verstehen. Dazu wird eine schwedische Studie zu Rate gezogen.

Tina Hedmo, Kerstin Sahlins-Andersson und Linda Wedlin (2004) sprechen in ihrem Artikel von neuen Formen der Regulierung, den so genannten „soft modes of regulation“ (Hedmo et al. 2004: 3), die in Nationen und über Nationengrenzen hinweg entstehen und sich dem politischen Programm unter dem Stichwort des 'Rückzuges des Staates' verschrieben haben, ein Effekt, den man seit Ende der 1980er Jahre zunehmend beobachten könne. Der Prozess, der oft De-Regulierung genannt wird, geht einher mit neuen Regulationsformen, die charakterisiert werden können als 'responsive Regulation'. Bei diesem Konzept steht die Kommunikation zwischen den Betroffenen, den Regulierern und Regulierten, im Mittelpunkt, „bei der gemeinsame Normen und eine gemeinsame Verständigungsbasis entwickelt werden, sowie die Grundlage für freiwillige Kollaboration entsteht“ (Hedmo et al. 2004: 6). Ferner wird der Begriff des Regulators weiter gefasst: Zuvor mit 'dem Staat' gleichgesetzt, beinhaltet er nun unterschiedliche Akteure eines Feldes, die in Aushandlungsprozessen interagieren und konkurrieren, untereinander wie auch mit der Gruppe der Regulierten (vgl. auch Hypothese 5).

Diese Auswertung wie auch die Analysen aller anderen Hypothesen bewegen sich innerhalb des theoretischen Rahmens von Paul J. DiMaggio und Walter W. Powell (vor allem 1983). Es wird davon ausgegangen, dass Organisationen nicht nur lose gekoppelt mit anderen Organisationen interagieren, sondern in einem organisationalen Feld zu verorten sind (vgl. Hypothese 1). Dieses Feld setzt sich aus allen Organisationen zusammen, „die die relevante Umwelt und damit den Bezugsrahmen der zu untersuchenden Organisation bilden“ (Hasse/Krücken 1999: 16). Im Falle der hier relevanten Organisation Hochschule sind es staatliche Akteure, Akkreditierungsagenturen, Beratungsorganisationen und andere Hochschulen.

4 Auswertung des Datenmaterials

Nachfolgend wird die Auswertung der Interviews durchgeführt, differenziert nach allen Akteursgruppen. Fragen, die durch die Lehrforschungsgruppe vorbereitend konzipiert und im Leitfaden benutzt wurden, werden vorangestellt. Zuerst werden Fragen vorgestellt, die Vertreterinnen aller Akteursgruppen gestellt wurden und sich in der Interviewsituation allein durch ihre Formulierung unterschieden. Im Anschluss daran werden Fragen präsentiert, die speziell den Vertretern der Akkreditierungsagenturen gestellt wurden.

Die Erste entstammt dem Fragenblock zum organisationalen Feld von Hochschulen, die klären soll, welche Akteure die Organisationsumwelt von Universitäten bilden. Nach einer unspezifischen Frage nach den wichtigsten Organisationen im universitären Umfeld wurde, wie folgt, explizit nach Staat und Ministerien gefragt, sofern diese nicht bereits genannt wurden:

- Ausgenommen finanzielle Aspekte – Welche Rolle spielen der Staat und die Ministerien als 'Orientierungspunkt' bei der Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen?

Als nächstes wurde direkt danach gefragt, ob nach eigener Meinung veränderte Handlungsspielräume für Universitäten wahrgenommen würden. Damit hofften wir zu erfahren, ob und, wenn ja, wie sich die Beziehungen zwischen Universitäten und Regulierungsinstanzen gewandelt haben, um möglichen Aufschluss über institutionelle Strukturangleichungsprozesse zu gewinnen:

- Rahmenprüfungsordnungen wurden durch Akkreditierungsverfahren ersetzt. Hat sich der Handlungsspielraum von Hochschulen dadurch verändert?

Zur Vertiefung schlossen wir folgende Frage an:

- In der Zeitschrift 'die hochschule' 1/ 2003 schreibt Hans-Uwe Erichsen, dass durch die Anbindung des Akkreditierungsrats an die KMK der Eindruck einer 'Wiederverstaatlichung' der Akkreditierung entstehen könnte. Inwieweit wird die Unabhängigkeit der Akkreditierung durch die Anbindung des Akkreditierungsrates an die Kultusministerkonferenz gefährdet?

Akkreditierungsagenturen

Bei den Interviews mit den Vertretern der Akkreditierungsagenturen lag das Hauptaugenmerk auf der Akkreditierung als neuer Regulierungsinstanz im organisationalen Feld Hochschule sowie darauf, wie diese Instanz mit staatlichen interagiert und wie sie diese staatlichen Akteure wahrnimmt. Es wurde folgende Frage zu eigenen Spielräumen gestellt:

- Eröffnet der Kriterienkatalog des Akkreditierungsrates für die Akkreditierungsagenturen genügend Spielräume?

In Bezug auf die Handlungsspielräume, die den Agenturen eingeräumt werden, um diese die Hochschulen weiterzugeben, wurde diese Frage gestellt:

- Wie bewerten Sie die Vorgaben des Akkreditierungsrates für den Akkreditierungsprozess?

Mit der nächsten Frage sollte herausgefunden werden, wie sich Akkreditierungsagenturen im Verhältnis zu Hochschulen positionieren:

- Akkreditierungsagenturen müssen Kriterien für ihre Akkreditierungen festlegen. Inwiefern empfinden Sie sich als Setzer einer Art Rahmensprüfungsordnung?

4.1 Position des Staates

Die staatliche Regulierung zusammen mit der akademischen Selbstverwaltung sind bisher die zentralen Entscheidungsstrukturen im Hochschulsystem gewesen (siehe Abschnitt 3). Die staatliche Verantwortung für den Bildungsbereich genießt Verfassungsrang, was bedeutet, dass der Staat vor allem immer noch die Finanzierung der Hochschulen trägt. Der in der Einleitung erwähnte Paradigmenwechsel in der Politik führte zur Selbstverpflichtung der zuständigen Landesministerien, den Hochschulen mehr Eigenverantwortung und Autonomie zu gewähren, und dem Vorsatz, sich aus der Regulierung der Studiengänge und -strukturen zurückzuziehen. Da sich auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1998 aus der Gestaltung der Rahmenprüfungsordnung zurückzog, entstand *„die Idee, den Akkreditierungsrat [und damit das Akkreditierungssystem] zu etablieren, auf den der Staat einen Teil der Verantwortung überträgt und der selbst zum Hüter bestimmter Regelungen wird“*. Die Akkreditierung werde damit zu einem Subsystem der staatlichen Bildungsverantwortung, das aber aus sich selbst tragfähig sei, wie der Vertreter einer politischen Organisation ausführte. Um völlige De-Regulierung könne es somit gar nicht gehen, sondern um eine *„objektivierte Qualitätssicherung“* von neuen Studiengängen im Hinblick auf *„ihre Nützlichkeit und ihre akademische Qualifizierung“* auch in einem europäischen Bildungsraum. Das Ideal des neuen Systems sollte, einem politischen Vertreter zufolge, so aussehen:

„Hochschulen machen lassen, das über Evaluierungsinstrumente prüfen und daraus auch seine Konsequenzen [die des Staates] für Vereinbarungen ziehen.“

Große Uneinigkeit herrscht jedoch bei der Frage, inwieweit sich der Staat als direkte Regulierungsinstanz zurückgezogen hat und ob er es tun sollte. Nach Meinung eines politischen Vertreters haben sich die Handlungsspielräume des Staates bereits dadurch verkleinert, dass die Aufgabe, Genehmigungen von neuen Studiengängen vorzunehmen, nun an den Akkreditierungsrat übertragen wurde. Dieser hat die Handlungsspielräume absorbiert und trägt auch die Verantwortung für die Qualität des Studiums. Ein anderer Vertreter der politischen Seite ist dagegen der Meinung,

dass das Akkreditierungssystem nur eingeschränkt Verantwortung für den Qualitätssicherungsprozess übertragen bekommen hat, da die Länder ihren Einfluss nicht abgegeben haben. Von De-Regulierung im Bologna-Prozess könne keine Rede sein, im Gegenteil wird die Akkreditierung als zusätzliches regulatives Instrumentarium gesehen:

„Das war eine Diskussion, inwieweit der Staat sich da herausnehmen kann – der kann sich nicht herausnehmen. Der kann sich nicht herausnehmen, weil er die Verantwortung für die Qualität des Studiums hat. Was er tun kann, ist, seine Verantwortung in einem Kontext auszuüben, der eben mehr ist, als früher die Rechts- und Fachaufsicht war. Und das tut er z.B. über den Akkreditierungsrat.“

„Das heißt nicht, dass die Länder ihren Einfluss nicht geltend machen werden. [...] denn] die Verantwortung für die Qualitätsentwicklungsverfahren ist nicht delegierbar. [...] Das heißt also, der Akkreditierungsrat, der zuständig ist für die Akkreditierung der Agenturen, der selber keine Studiengänge akkreditieren soll, hat eine Controlling-Funktion in Bezug auf Leistungsstandards über die Akkreditierung der Agenturen.“

Die dritte Position, die die erste unterstützt und die zweite in Frage stellt, vertritt ein Interviewpartner, der die Akkreditierung als unabhängige Einrichtung versteht: *„Nicht Staat, sondern eine unabhängige Stelle“*, jedoch die Landesministerien zu sehr in ihren alten Strukturen der Regulierung arbeiten sieht. Er ist der Meinung,

„dass sich die deutschen Länder letztlich doch noch zu sehr reinhängen und das Bewilligungs- und Genehmigungsgeschäft von jeher weiter durchhalten. Letzten Endes ist es immer noch so, dass die Bildungspolitik in Deutschland viel zu sehr administrativ und zu wenig gestaltend ist.“

In Übereinstimmung mit den divergierenden Einschätzungen der regulativen Veränderungen durch den Akkreditierungsprozess sowie die Rolle des Staates darin nehmen die Interviewpartner die veränderten Handlungsspielräume der Universitäten unterschiedlich wahr. Die Meinung, dass sich die Handlungsspielräume für Universitäten durch die Einführung von Bachelor und Master vergrößert haben, steht der Minderheitenmeinung gegenüber, dass diese im Gegenteil enger geworden sind.

Durch die Einführung des Akkreditierungssystems, das als vom Staat unabhängiger Akteur eingeschätzt wird mit Akkreditierungsrat und sechs verschiedenen Akkreditierungsagenturen, die neue Bachelor- und Masterstudiengänge prüfen und akkreditieren, und der damit einhergehenden Ablösung des sonst üblichen Verfahrens der Verabschiedung von Rahmenprüfungsordnungen und anderen Erlassen wird eine Erhöhung der Autonomie der Hochschulen gesehen.

„Der Staat hat sich weitgehend bisheriger Regelungselemente entledigt. Früher haben Ministerien so was [Reformprogramme] durch Erlasse geregelt. So was tun wir nicht mehr. Wir wollen das nicht mehr. Wir wollen die Hochschulen zu autonomen Einrichtungen machen. Andererseits fehlt den Lenkungsstrukturen der Hochschulen aber in gewisser Weise die Durchsetzungsfähigkeit.“

„[...] Das Höchstmaß an Selbstbestimmung bringt Qualität in der Wissenschaft und in der Lehre. Man muss dann zwar Evaluation und Qualitätssicherung verlangen, aber man muss nicht alles regeln. Und es gibt Länder, die regeln bei Bachelor und Master schon zuviel.“

Die Akkreditierung sei jedoch „*ein notwendiges Korrektiv*“, damit man Studiengänge so anlegen könne, dass sie ihre Nützlichkeit und ihre akademische Qualifizierung tatsächlich auch brächten.

„Dahinter steht das Grundprinzip, dass es keine Freiheit ohne Rechtfertigung gibt.“

Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Tradition der starken Machtposition der akademischen Selbstverwaltung in der Entscheidungsstruktur der Hochschulen ein sehr großes Problem für die Umsetzung der Reform darstellt. In diesem Punkt herrscht Einigkeit bei allen politischen Vertretern. Vor allem Hochschulprofessoren als mächtigste Statusgruppe erschweren zum Teil die Umsetzung des Bologna-Prozesses und nutzen somit die Chance der neuen Handlungsspielräume nicht aus. Sie können ihre Macht demnach auch durch „*Nicht-Reaktion*“ einsetzen. Auch Rektoren oder Dekane als Akteure innerhalb des Mechanismus der hierarchischen Selbststeuerung der Hochschulen vermögen nicht, diesen und ihrer Machtposition etwas entgegenzusetzen.

„Bachelor und Master wurden eingeführt zunächst einmal unter dem Internationalisierungsaspekt [...]. Für mich war aber eigentlich ein anderes Feld viel wichtiger, nämlich die Frage, ob es nicht gelingt, über die Modularisierung der Studiengänge zu einer Studienreform zu kommen. Das heißt Professoren, vor allem im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich, zu veranlassen, sich von ihrer Beliebigkeit der Auswahl der Inhalte zu verabschieden. Dass diese, wenn sie gerade irgendwelche Forschungsinteressen haben, dann nur einen kleinen Aspekt z.B. von Goethe machen und sich nicht auf einen konkreten Studienablauf einigen, der gerade für die Bachelorphase für beide Seiten, also Studierende und Lehrende, absolut verbindlich sein sollte.“

„Jeder Professor meint, er ganz allein könne bestimmen, was sein Fach repräsentiert. Er ist frei, zu forschen und zu lehren. Er lässt sich nicht einmal von seinem Dekanskollegen darauf verpflichten, dass ein bestimmtes Curriculum abgearbeitet werden muss. Der Rektor kann den Fachbereichen nicht sagen: 'Wir setzen jetzt Reformziele um', wenn die Fachbereiche nicht wollen. Dagegen stehen häufig gewachsene Strukturen, vielfach abgesichert und in gewisser Weise qualitativ hochwertig, aber partiell auch inflexibel.“

Dasselbe Argument wird vom Vertreter der anderen Meinung benutzt. Seiner Einschätzung nach müssen und werden die Spielräume der allzu mächtigen Statusgruppe 'Professor' durch das Akkreditierungsverfahren, konkret durch die Vorgaben der Kultusministerkonferenz und des Akkreditierungsrates zur Akkreditierung, „*sinnvollerweise*“ eingeschränkt werden.

Die zentrale Instanz, die letzten Endes mittel- beziehungsweise unmittelbar über die Handlungsspielräume von Universitäten entscheidet, und hier sind sich alle

Interviewpartner erneut einig, ist der Akkreditierungsrat und als dessen ausführende Organe die Akkreditierungsagenturen. Ihnen obliegt die von den Ministerien delegierte Aufgabe, die Studiengangsentwicklung zu kontrollieren und nötigenfalls zu beschränken, aber auch individuelle Lösungen durch Aushandlungsprozesse zwischen Fachbereichen und Vorgaben zur Akkreditierung mittels der Agenturen zu finden. Wie die Aufgaben, Verantwortungen und Handlungsspielräume aller beteiligten Akteure konkret verteilt sind und längerfristig verteilt werden, ist aber noch nicht ausgemacht. Der Ausgang des Prozesses steht noch aus:

„Was nun Profilierung ist und wo der Akkreditierungsrat und die Agenturen eingreifen müssen, aus welcher Perspektive sie das machen dürfen, wo die Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschulen enden und die delegierte Verantwortung des Staates beginnt – das ist alles noch nicht austariert.“

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auf staatlicher Seite keine Einigkeit bezüglich der Einschätzung der Handlungsspielräume der Hochschulen besteht, wobei tendenziell die Meinung überwiegt, der Spielraum habe sich auf operativer Ebene für die Hochschulen vergrößert. Damit einhergehend wird die Einführung des Akkreditierungssystems nur teilweise als deregulierend eingeschätzt. Übereinstimmend sprachen sich die Vertreter sämtlicher politischer Organisationen für die Bedeutung dieses neuen Systems zur Kontrolle von Studienqualität aus. Durch Übertragung von Kompetenzen des Staates werde dieses System zum neuen, unabhängigen, aber doch seinerseits wieder vom Staat kontrollierten Akteur. Dieser neue Akteur interagiert mit den Hochschulen und bietet durch die Möglichkeit der Aushandlungen ausreichend Spielraum für die inhaltliche Ausgestaltung von Studiengängen. Einigkeit herrschte auch im Hinblick auf ein großes Problem bei der Umsetzung der Reform: die akademische Selbstverwaltung, die, vor allem repräsentiert durch die Statusgruppe der Professoren, den Reformprozess verzögert und erschwert.

4.2 Position der Hochschulen

Deutsche Universitäten, die nach traditionellem Verständnis lehren und forschen in 'Einsamkeit und Freiheit', auf der anderen Seite staatlich reglementiert und alimentiert werden, bewerten ihre Position bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Bezug auf die eigenen Handlungsspielräume sehr unterschiedlich und differenziert. Zwei Interviewpartner konnten sich zu dieser Frage jedoch nicht äußern, da sie im Prozess bisher noch nicht weit genug fortgeschritten waren, um Erfahrungen mit dem Akkreditierungsverfahren gesammelt zu haben. Es muss angemerkt werden, dass es für einige Positionen der Interviewpartner keine geeigneten Zitate gibt, diese mit ihren Worten zu belegen.

Knapp die Hälfte der Gesprächspartner nimmt den Bologna-Prozess und die damit einhergehende Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Zwang wahr (vgl. Hypothese 1). Nach Einschätzung dieser Gesprächspartner sind die universitären Handlungsspielräume gleich geblieben oder haben sich durch eine höhere Regelungsdichte verkleinert. Einige von denen, die sich eher kritisch zu der Einführung des Prozesses geäußert haben, haben dennoch deutlich gemacht, dass die Umstellung als Chance genommen werde „massiv zu überarbeiten“.

„Es [die gesetzliche Regelung, dass Bachelor und Master eingeführt werden müssen] ist ein Zwang.“

„Es ist unabwendbar, und wir haben uns in unser Schicksal gefügt und versuchen das Beste daraus zu machen.“

„Es ist ziemlich eng geworden. Wenn Sie sich mal hinsetzen und einen Studiengang konzipieren, dann werden sie feststellen, dass das Korsett sehr eng gestrickt und zum Teil auch inkonsistent ist.“

„Dass man eine höhere Regelungsdichte hat, ist ganz klar, und dass die Hochschulen dadurch verschiedener werden und Profile bilden, das halte ich für eine gewagte These, weil die Vorgaben schon sehr eng sind.“

Die meisten Hochschulvertreter schätzen das Akkreditierungsverfahren konzeptionell als potenziell spielraumsteigernd ein, da die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge von der Akkreditierung nicht beeinflusst werden soll. Auf der anderen Seite werden aber teilweise die Strukturvorgaben und Kriterien kritisch betrachtet, die die Rahmenbedingungen der neuen Studiengänge regeln sollen. Auf die Frage, ob sich die Handlungsspielräume für Hochschulen durch das Akkreditierungsverfahren vergrößert haben, wurde von einer Interviewpartnerin folgendes geantwortet:

„Das ist noch nicht so ganz leicht zu sagen. Aber auf den ersten Blick sieht es so aus. Bachelor und Master geben ja nur Vorgaben konstitutiver Art, z.B., dass Leistungspunkte vergeben werden, das ist eine sehr allgemeine, formale Vorgabe. Was die inhaltlichen Dinge angeht, [ist] im Moment noch alles offen. Das hängt dann im Grunde von der Akkreditierung ab.“

Eine weitere Vertreterin bejahte diese Frage ebenso, wobei sie auch vorsichtig auf Grenzen hinwies:

„Ja, der [Handlungsspielraum] ist größer geworden. Hochschulen können jetzt in einem gewissen Rahmen Studiengänge eigenständig entwickeln.“

Und folgende Interviewpartnerin stellte die nach ihrer Meinung zu engen Vorgaben heraus:

„Da sind zum Teil Vorgaben drin [im Kriterienkatalog des Akkreditierungsrates], die man einhalten soll, z.B. der Anteil der Grundlagen. [...] Das werden wir uns nicht wissenschaftlich vorschreiben lassen, welches Niveau das sein soll. Wenn es dann wirklich ein Wettbewerb sein soll, dann muss man auch die Freiheit haben. Unser großes Problem mit den Akkreditierungen generell ist, dass diese Minimalniveaus beschreiben

und gleichzeitig nichts darüber Hinausgehendes zulassen wollen. [...] Das ist der Versuch auf einem niedrigen Niveau ziemlich viel gleichzumachen, und das können wir nicht akzeptieren.“

Es bestehe allerdings die Gefahr, so einige Hochschulvertreter, dass das Potenzial durch zu strikte Verfahrensführung auf Seiten der Akkreditierungsagenturen bei der konkreten Umsetzung nicht ausgeschöpft werde. Auf der operativen Ebene werden fachlicher Inhalt und strukturelle Faktoren, die bei der Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen die zentrale Rolle spielen, nicht klar voneinander getrennt, so die implizite Meinung vieler Interviewpartner. Teilweise griffen die Akkreditierungsagenturen zu sehr in die Konzeption und Ausgestaltung der Studiengänge ein, was die Kompetenzen der Hochschuleseite beschneiden würde. Jedoch differenzieren nur sehr wenige Interviewpartner beim arbeitsteiligen Vorgehen des Akkreditierungsprozesses zwischen der Kriterienprüfung, die auch von den wissenschaftlichen Mitarbeitern in der Geschäftsstelle gemacht werden kann, und den Gutachtern, die den Inhalt eines jeden Studienganges bewerten. Das erste Zitat schildert die Erfahrung eines Hochschulvertreters mit der ersten Akkreditierung:

„Was wir da so ein bisschen bedenklich finden, ist, dass da doch relativ konservative Vorstellungen über solche Studiengänge Eingang gefunden haben durch Kriterien [des Akkreditierungsrates]. Eigentlich sollte der neue Studiengang ein anderes Profil haben als die klassischen Politikwissenschaften-Studiengänge, gerade vor dem Hintergrund, dass da bestimmte soziologische Kompetenzen eingebunden sind. Aber das haben sie nicht so gut gefunden. Sie wollten die klassischen Elemente wieder eingebunden wissen. Diese mussten dann zum Teil auch eingebaut werden, deshalb gab es auch die zweite Korrektur.“

Folgender Wortlaut gibt wider, was positiv bewertet wird, aber auch, wo die Grenzen der Zuständigkeiten der Akkreditierung liegen:

„Was ich gut finde ist, dass die Agenturen sehr genau schauen, ob die Studiengänge studierbar sind. Das haben sie sich auf die Fahnen geschrieben. Also, ob der Stundenplan ordentlich gemacht ist und es keine Überschneidungen gibt, wenn man aus den anderen Fächern kommt. [...] Aber, worauf sie auch achten z.B. ist, ob das Lehrdeputat ausreicht, um diesen Studiengang zu erfüllen, und die erlauben sich dann z.B. die Empfehlung: 'Ihr braucht einen Numerus Clausus'. Das, finde ich, fällt schon nicht mehr in ihren Zuständigkeitsbereich, da sollten sie sich zurückhalten. Es gibt einfach Fächer, die sagen 'Wir wollen einfach so viele Studierende wie möglich, wir machen das möglich'. Man kann wirklich vieles durch gute Organisation möglich machen. Es gibt andere Fächer, die sagen 'Wir wollen keine Überlast und wir wollen von uns aus den Numerus Clausus'. Genau das muss wirklich den Fächern und den Hochschulen überlassen werden. Daher will ich nichts von außen 'aufgedrückt' kriegen.“

Die Wahl der Agentur, die das Akkreditierungsverfahren durchführe, sei deshalb von großer Bedeutung, da man sich durch Aushandlungsprozesse einander annähern könne. In diesem kommunikativen Prozess könnten Meinungsverschiedenheiten

bezüglich Interpretation von Vorgaben, Kriterien und der inhaltlichen Ausgestaltung überwunden werden.

„Bei der Akkreditierung kommt es ganz stark darauf an, zu welcher Agentur man geht. Ob man da Freiheiten hat oder nicht. Es gibt einfach aus Hochschulsicht Agenturen, die stark reglementieren, und es gibt Agenturen, die messen die Studiengänge an von der Hochschule gesteckten Zielen. [...] Allein wenn man sich den Internetauftritt der Agentur [X] anschaut: Das ist wie eine alte Rahmenprüfungsordnung. Die schreiben z.B. die Anteile zwischen praktischen und theoretischen Studienanteilen vor, wie viel Mathematik im Studiengang drin sein muss. Das ist absolut reglementiert. Es gibt also sehr große Unterschiede zwischen den Agenturen.“

„Das kommt auf die Akkreditierungsagentur an. Es gibt Akkreditierungsagenturen, die haben nicht diese strikten Kataloge wie sie z.B. Agentur [X] hat für ihre Fächer, die wesentlich strikter sind als jede Rahmenprüfungsordnung war. Es gibt Akkreditierungsagenturen, die haben das nicht, die sind da offener, also [Y], [Z] sind da offen. [...] Da kann man nur hoffen, dass die Fächer und Fachbereiche der Hochschulen daraus lernen.“

Nur eine Vertreterin der Hochschuleseite betonte, dass das Akkreditierungsverfahren seinen Zweck nicht erfülle. Es sollte dabei um ein Verfahren zur Qualitätssicherung von mehr als nur Studiengängen gehen, die die Frage „*Habt ihr das erreicht, was ihr euch auch vorgenommen habt?*“ zu beantworten sucht und die man nur ex post fruchtbar betreiben könne. Das gegenwärtige Vorgehen ähnele mehr dem früheren ministeriellen Zulassungsverfahren.

„Die Akkreditierung, wie sie bei uns betrieben wird, ist im Prinzip nicht richtig. Akkreditierung bedeutet, so wie sie in anderen Staaten auch gemacht wird, dass hinterher geguckt wird, ‘Was kommt denn raus?’ und ‘Wie gut sind denn die Leute, die fertig sind?’. Hier ist es im Prinzip ein Zulassungsverfahren, wie es früher das Ministerium gemacht hat, im Sinne von ‘Dürft ihr den Studiengang machen oder dürft ihr ihn nicht machen’ und das aber bevor man überhaupt anfängt: ‘Habt ihr die Labore, habt ihr die Leute?’ Aber was dabei herauskommt, ist überhaupt noch nicht gesagt. Das heißt, diese Art der Akkreditierung halten wir nicht für sinnvoll. Wir wünschen uns deshalb, [...] dass auch Strukturen zugelassen werden, [...] die nur fragen ‘Habt ihr das erreicht, was ihr euch vorgenommen habt?’. Und die eine Uni nimmt sich das vor und die andere was anderes. Aber es sollte nicht gesagt werden, dass alle das gleiche erreichen sollen. Wenn das allerdings der Fall ist – und die Gefahr besteht ein bisschen bei den Akkreditierungsagenturen – dann ist der Spielraum überhaupt nicht viel weiter geworden.“

Einige Hochschulvertreter machen darauf aufmerksam, dass durch das Akkreditierungsverfahren einige Akteure aktiver geworden sind und sich an der inhaltlichen Konzeption von Bachelor- und Masterstudiengängen beteiligen, indem sie fachbezogene Vorgaben machen. Fachgesellschaften und Fakultätentage werden zunehmend einflussreicher. Hierbei ist die Fachzugehörigkeit von Bedeutung, da einige Fächer starke Vertretungen haben, andere dagegen nicht:

„Die Fachverbände, also z.B. die Deutsche Mathematiker-Vereinigung, haben sich im Rahmen der Möglichkeiten durchaus Gedanken gemacht, wie ein Studiengang aussehen soll. Da wird keine neue Rahmenprüfungsordnung formuliert, aber da gibt es doch schon bei den großen Gestaltungsmöglichkeiten ziemlich klare Hinweise, in welche Richtung das gehen soll. Es ist nicht so, dass wir sagen, dass die große Freiheit kommt, weil die Rahmenprüfungsordnungen weg sind. Die werden fachspezifisch durch etwas anderes ersetzt, vielleicht nicht in der Schärfe, aber doch in der Richtung. [...] Die Grobstruktur wollen wir auch in der Universität festlegen, aber was die Inhalte der Ausstattung angeht, sind vor allen Dingen die relevanten Fachverbände oder Fachvereinigungen wichtig.“

„[...] und es sind die Fakultätentage, die nun wirklich inhaltlich die Studieninhalte festlegen. [...] Wie gesagt, der Verband Deutscher Elektrotechniker macht das, der Fakultätentag macht das, in der Philosophischen Fakultät gibt es so etwas weniger, ich nehme an, in der Soziologie gibt es so etwas auch.“

Ein weiterer Faktor, der von vielen Interviewpartnern genannt wurde und der den Handlungsspielraum stark beeinflusst, ist der Ressourcenaufwand. Bei der konkreten Umsetzung der Studiengänge bedeute der finanzielle Aufwand einen großen Einschnitt in den Handlungsspielraum der Hochschulen.¹⁰⁴ Nicht nur durch die Tatsache, dass die Akkreditierung eines jeden Studienganges an sich die Universitäten viel Geld koste, gingen Finanzen und dadurch Handlungsspielräume für anderweitige Projekte und Vorhaben verloren. Durch die Bachelor- und Mastereinführung entstünden Folgekosten und Verpflichtungen, die Ressourcen und Kapazitäten dauerhaft binden würden. Zum einen die vorgesehenen Re-Akkreditierungen aller Studiengänge im regelmäßigen Zyklus. Zum anderen und viel wichtigeren bänden explizit die Bachelorstudiengänge einen großen Teil der zur Verfügung stehenden Lehrkapazitäten für die notwendige und geforderte intensivere Betreuung der Studierenden. Eine Profilierung als Forschungsuniversität werde dadurch sehr erschwert.

„[...] von dem vorhandenen Lehrdeputat, von den vorhandenen Lehrkapazitäten werden 75% für den Bachelor verbraucht und nur 25% dürfen im Master angesiedelt sein.“

„Die Frage ist nicht ganz einfach. Natürlich hat sich der Handlungsspielraum verändert, denn Ressourcen, die benötigt werden, um die Akkreditierungsverfahren durchzuführen, werden gebunden und stehen nicht mehr zur Verfügung. Die Ressourcen sind gebunden und alleine schon auf Grund dieser Tatsache gibt es einen Einfluss auf die Autonomie.“

Der Staat trage nach wie vor die Verantwortung für den Faktor 'Ressourcen', dadurch, dass er Universitäten hauptsächlich alimentiert. Er habe somit „ein Anrecht

¹⁰⁴ Ressourcen sind ein Faktor, der die Spielräume einer Universität stark beeinflusst und seinerseits ausschlaggebend für den Wettbewerb ist. Ausführlich dazu siehe die Auswertung der Hypothese 4.

Zwei Hochschulvertreter erwähnen, dass weitere strukturelle Veränderungen, wie zum Beispiel die Einführung der W-Besoldung und des Globalhaushaltes, ebenso oder noch stärker zur Diskussion um Autonomie beitragen als der Bologna-Prozess. Über den Bologna-Prozess hinausgehende Diskussionen können hier leider aus kapazitären und zeitlichen Gründen nicht weiter verfolgt werden.

darüber informiert zu werden, was passiert“ und darüber hinaus immer noch eine gewisse Steuerungsfunktion bezüglich einer „gesamtheitliche[n] Orientierung“ der Hochschulen:

„Die gesamtheitliche Orientierung muss der Staat geben, indem er sagt, von diesen Studiengängen gibt es jetzt genug und wir wollen z.B. nicht mehr Architekten. Da sollte man ein vernünftiges, realistisches Maß anlegen. Es ist eine sehr schwierige Balance, dass das nicht dirigistische Planung wird einerseits. Andererseits ist es selbstverständlich, dass der Staat gewisse Vorgaben geben kann und auch muss.“

Diese Einschätzung wird nicht von allen Hochschulvertretern geteilt. Wie auch in der mannigfaltigen Wahrnehmung von veränderten Handlungsspielräumen wird auch der Einfluss des Staates beziehungsweise des Ministeriums sehr unterschiedlich gesehen. Ein Teil der Interviewpartner macht darauf aufmerksam, dass die Gefahr bestehe, der Staat könne gerade über die Ressourcenkontrolle künftig indirekt regulieren und lenken:

„Solange der Staat noch ins Hochschulgesetz reinschreibt ‘die Genehmigung eines Master-Studienganges kann versagt werden, wenn es nicht in die landesplanerischen Kapazitätsbestimmungen passt’, [...] solange hat sich der Staat nicht wirklich zurückgezogen [...] und da kann der Akkreditierungsrat machen, was er will.“

„Das Ministerium sagt auch ganz klar: ‘Wir steuern künftig über Finanzströme’. D.h. das ist ganz einfach, es werden keine Dekrete gemacht, sondern man dreht an den entsprechenden Ecken dann einfach den Geldhahn zu.“

„Das heißt, wir haben Behinderungen in diesem Bereich [der Finanzen], nicht mehr so sehr im rechtlichen Bereich. Da sind die Wettbewerbsbedingungen, wenn sie so wollen, besser geworden. Aber im Tatsächlichen, das liegt im Wesentlichen an finanziellen Dingen, sind die Wettbewerbsbedingungen schlechter geworden.“

Über die Ressourcenkontrolle hinaus spielt der Staat weiterhin eine große Rolle als Orientierungspunkt für die Hochschulen.¹⁰⁵ Der Akkreditierungsrat und die Akkreditierungsagenturen wurden gegründet, um die studiengangsprüfenden Aufgaben an einen unabhängigen, aber kontrollierten Akteur delegieren zu können. Ein Teil der Befragten nimmt dies so wahr, ein anderer Teil bewertet das Akkreditierungsverfahren und seine Akteure als ‘verlängerten Arm des Staates’:

„Es gibt für die Bachelor- und Masterstudiengänge keine Rahmenprüfungsordnung, und wenn man jetzt behauptet, dass Autonomie der Hochschulen bedeutet, dass man vom Ministerium unabhängig wird, dann kann man natürlich sagen, dass sie jetzt autonom geworden ist. Nur hat das Ministerium die Verantwortung an die Agenturen weitergeschoben, und insofern ist es doch immer im Hintergrund. Außerdem darf man nicht vergessen, dass im Augenblick das nordrhein-westfälische Verfahren so ist, dass

¹⁰⁵ Mehr dazu in der Analyse von Hypothese 1, die explizit der Frage nachgeht, inwiefern der Staat den zentralen Orientierungspunkt für Universitäten im organisationalen Feld ‘Hochschule’ darstellt.

die Studiengänge akkreditiert werden müssen, bevor sie im Ministerium letztendlich genehmigt werden, und insofern hat das Ministerium immer noch die Hand darauf.“

„[...] Aber so sind die Regulierungen, und gut, wer es nun vorgibt, das Ministerium oder der Akkreditierungsrat oder die Agentur, das kann man wirklich nicht ausmachen. Die Henne oder das Ei.“

Der Staat hat sich nach der Meinung vieler Interviewpartner nicht zurückgezogen beziehungsweise nur kurzfristig, nachdem das Akkreditierungsverfahren etabliert wurde. Das nordrhein-westfälische Landesministerium nehme durch weitere Vorgaben, zusätzlich zu den für das gesamte Akkreditierungsverfahren bindenden Kriterien von Akkreditierungsrat und Kultusministerkonferenz, Einfluss auf den Prozess.

„Ich hatte lange Zeit den Eindruck, die Politik und die ministeriale Verwaltung versuchten sich zurückzuziehen. Mittlerweile merkt man schon wieder ein klein wenig, dass versucht wird, wieder zurück ins Geschäft zu kommen. [...] Da sind noch unendliche rechtliche Unstimmigkeiten, die da eine Rolle spielen. Ich würde sagen, ja, da wird versucht, das Ganze auch wieder ein bisschen einzuschränken. Ich glaube, man ist ein bisschen erschrocken, wie viel Einfluss man abgeben wollte und versucht, das wieder zurückzudrehen.“

„Ja, das sind hauptsächlich diese engen Vorgaben, die gerade das nordrhein-westfälische Landesministerium gegeben hat. Das ist schon ein Problem. Nicht, wann wir die neuen Studienstrukturen einführen. Das ist kein Problem, die anderen ziehen ja irgendwann nach. Sondern dass eben hier sehr strikt empfohlen wird, den sechssemestrigen Bachelor zu haben und nur den sechssemestrigen, und den viersemestrigen Master oben drauf. Des Weiteren auch die Vorgaben der Höchstgrenze für Studentenzahlen. Das engt auch ziemlich ein, da würde ich mir ein bisschen mehr Flexibilität wünschen.“

Nur ein Vertreter schätzte mit dieser Deutlichkeit und dieser sarkastischen Ausdrucksweise die Hochschule als dem Ministerium und dem Staat untergeordneten Akteur ein, der bisher immer noch keine oder nur sehr eingeschränkt eigene Befugnisse und Autonomie genießt:

„Als Orientierungspunkt, das ist niedlich. Die Idee, dass da zwei gleiche Partner etwas vereinbaren, die ist [...] absurd. [...] Das Ministerium ist nicht Orientierungspunkt, wir sind immer noch nachgeordnete Behörde in vielen Bereichen. Die Idee, dass Hochschulen sich selbstständig, autonom und im Wettbewerb bewegen, das kommt langsam, braucht aber noch viel Zeit. Bei den Vorbereitungen der neuen Zielvereinbarungen sieht es ganz so aus, als wenn da der Hochschule Freiräume geschaffen würden, in Grenzen. Und diese Grenzen setzt das Ministerium fest. Die sagen ihren Kindern, dass sie autonom sind, aber wehe, sie verlassen den Laufstall.“

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich das Bild der Universitäten sehr heterogen gestaltet, was die Einschätzung und Wahrnehmung der Veränderung von Handlungsspielräumen betrifft. Teilweise liegt dies an der noch frühen Phase in der Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen an deutschen Universitäten, es

fehlen Erfahrungswerte. Teilweise liegt es an dem noch sich verändernden Verfahren der Akkreditierung, das durchaus noch nicht gefestigt ist, unterschiedlich ausgelegt und praktiziert wird und Anpassungsprozessen unterliegt.

Es lässt sich die Tendenz beobachten, dass die nordrhein-westfälischen Hochschulvertreter auf der konzeptionellen Ebene von Bachelor- und Masterstudiengängen ein Potenzial für größere Handlungsspielräume sehen, aber vereinzelt Bedenken wegen der sich teilweise widersprechenden und strikten Vorgaben von Akkreditierungsrat und KMK äußern. Auf der operativen Ebene werden allerdings die Erwartungen bezüglich gesteigerter Handlungsspielräume oftmals enttäuscht, da es bei der Umsetzung zu Problemen und, vor allem bei der inhaltlichen Ausgestaltung, zu Differenzen kommt. Des Weiteren ergeben sich Schwierigkeiten mit der Verwendung und Einteilung von Ressourcen – nicht nur bezüglich der Finanzmittel, sondern auch in Hinblick auf Lehrkapazitäten. Mit einer besonders großen Herausforderung sehen sich Forschungsuniversitäten konfrontiert.

Entscheidend ist hier jedoch, dass die Akkreditierungsagenturen von fast allen Hochschulvertretern als neue regulative Akteure im Feld wahrgenommen werden, die die Aufgabe des Staates durch das neue System der Akkreditierung übernommen haben. Gleichzeitig kann ein Bedeutungszuwachs von Fachgesellschaften und Fakultätentagen für die inhaltliche Konzeption von Bachelor- und Masterstudiengängen festgestellt werden, die sich zunehmend am Prozess beteiligen.

Die Rolle des Ministeriums im Prozess ist noch nicht vollends geklärt, wobei es weiterhin als wichtiger Orientierungspunkt auch für die Akkreditierung gilt. Die Einschätzungen bezüglich der regulativen Verdichtungen und eröffneten Handlungsspielräumen von Seiten des Staates variieren hier beträchtlich. Sie werden als miteinander verknüpfte Prozesse wahrgenommen und nicht als sich ausschließende Phänomene. Insgesamt kann man sagen, dass das neue Verfahren der Akkreditierung angenommen und zum Teil als Chance betrachtet wird, starre Strukturen aufzubrechen.

4.3 Position der Akkreditierungsagenturen

Das von der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz beschlossene dezentral organisierte Akkreditierungssystem besteht aus dem Akkreditierungsrat, der für die zeitlich befristete Akkreditierung von Agenturen sowie für die Definition der Mindestanforderungen¹⁰⁶ an das Akkreditierungsverfahren

¹⁰⁶ Die genaue Auflistung der Mindeststandards zur Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen siehe: AR (1999): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von

zuständig ist und von der KMK eingerichtet wurde, und Akkreditierungsagenturen, die ihrerseits erst die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge durch Verleihung des Gütesiegels des Akkreditierungsrats akkreditieren (vgl. AG III). Die Agenturen übernehmen somit die vom Staat delegierte Aufgabe der Kontrolle und Prüfung der vom Akkreditierungsrat und KMK gesetzten Vorgaben, Kriterien und Standards bezüglich der Rahmengestaltung von neuen Studiengängen.¹⁰⁷ Alle Agenturenvertreter gehen davon aus, dass sich Handlungsspielräume für Universitäten durch das Akkreditierungsverfahren „*sehr stark vergrößert*“ haben. Dabei lassen sich zwei Meinungen bezüglich der Bedeutung von ‘Handlungsspielraum’ differenzieren, die jeweils ungefähr zur Hälfte von den Interviewpartnern vertreten werden. Die Erste, die zumeist von den Vertretern der überfachlichen Agenturen geäußert wurde, fokussiert die Tatsache, dass es im Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung keine quantitativen Vorgaben, wie zuvor bei der Rahmenprüfungsordnung, gibt, und dass auch die Agenturen selbst keine Vorgaben machen.

„Ja, der Handlungsspielraum hat sich erheblich verändert, weil die Rahmenprüfungsordnungen unter anderem quantitative Vorgaben gemacht haben, die jetzt durch die allgemeinen KMK-ländergemeinsamen Strukturvorgaben abgelöst sind, und die lassen wesentlich größere Spielräume.“

„Also wir sagen den Hochschulen nicht, wie ein Studiengang aussehen muss im Fach xyz, wie viel Prozent welcher Fächer dabei sein sollte, sondern gehen davon aus, dass bei der Bewertung des Studiengangskonzepts durch die Peers die Standards der Scientific Community natürlich mit rein kommen. Aber auch diese Standards sind bei uns eher eine Regel als eine Norm. Das heißt, wenn eine Hochschule ein Konzept macht, das gegen den Mainstream schwimmt und andere Schwerpunkte setzt, dann ist der Begründungszusammenhang den Peers gegenüber natürlich größer. Aber im Prinzip ist das ohne weiteres möglich. Also von daher hat die Hochschule sehr viel mehr Freiheiten, wirklich auch kreative Lösungen zu erarbeiten.“

Im Mittelpunkt der zweiten Position steht ein Begriff von Handlungsspielraum, der auf die neu eröffnete Möglichkeit für Hochschulen abzielt, sich auf dem ‘Bildungsmarkt’ zu positionieren.

„Ich glaube, da kann man sich jederzeit einmal den Hochschulkompass angucken und einfach mal schauen, welche Studiengangsbezeichnungen es jetzt gibt – es ist einfach mehr Vielfalt entstanden. Und Vielfalt zuzulassen und trotzdem dafür zu sorgen, dass eine Qualität erhalten bleibt, das ist ja eigentlich eine der Aufgaben, die die Akkreditierung hat. Von daher habe ich schon den Eindruck, dass dieses dann eigentlich möglich geworden ist. [...] was sie für Studiengänge anbieten können, dass sie

Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister – Mindeststandards und Kriterien (vgl. AG III).

¹⁰⁷ Zur Auswertung über Akkreditierungsagenturen als neuem Akteur im organisationalen Feld ‘Hochschule’ siehe Hypothese 1.

Zu Akkreditierungsagenturen als zentralem Bestandteil neuer ‘Governance’-Strukturen im deutschen Hochschulsystem vergleiche auch die Analyse der Hypothese 5.

unternehmerisch tätig werden können z.B. durch Weiterbildungsstudiengänge, die sie anbieten. Dass sich dadurch auch das Verhältnis innerhalb der Hochschule zwischen Dozenten und Studierenden, die letztlich auch Kunden sind, verändert hat.“

Interessanterweise nehmen die Agenturvertreter die Gewährung von Handlungsspielräumen, die den Hochschulen im Akkreditierungsverfahren durch andere Agenturen eröffnet werden, differenziert wahr. So sagt ein Teil der Vertreter implizit, dass nicht alle Agenturen den Hochschulen gleich große Handlungsspielräume ermöglichen, da zu enge quantitative Vorgaben dem im Wege stehen. Diese Aussage deckt sich mit der Einschätzung eines großen Teils der Universitätsvertreter. Die Vertreterin einer Akkreditierungsagentur antwortet auf die Frage, ob sich die Handlungsspielräume für Universitäten vergrößert haben:

„In jeder Beziehung. Zumindest bei Agenturen mit einem Selbstverständnis, wie wir es haben, wo den Hochschulen keine quantitativen – überhaupt keine – Vorgaben gegeben werden.“

Die Rahmenvorgaben des Akkreditierungsrats und der KMK für den Akkreditierungsprozess sind für alle Agenturen gleich und verbindlich und werden zusätzlich von landesspezifischen Kriterien erweitert. Diese werden von den Agenturen einstimmig als „*relativ vage*“ bezeichnet und bieten dadurch Agenturen ebenso wie Hochschulen genügend Spielraum zur eigenen Ausgestaltung.¹⁰⁸ Der Einfluss der einzelnen Bundesländer macht sich durch unterschiedliche Eckwertpapiere zur Akkreditierung geltend, die aber von den Agenturenvertretern nicht als Einflussfaktor für möglicherweise sinkende Handlungsspielräume der Agenturen angesehen, aber natürlich bei der Akkreditierung berücksichtigt werden. Allerdings wurde als einschlägiges Problem zwischen Ländern und Agenturen herausgestellt, „*[w]enn der Landesvater seinen Landeskindern empfiehlt, doch nur eine regionale Agentur, wie war die Formulierung so schön: ‘Eine heimische Agentur zu wählen, dann weiß auch jeder Universitätsrektor, die Stunde geschlagen hat’*“. Diese Art von Empfehlungen gefährden auf der einen Seite eine faire Umsetzung der Wettbewerbsbedingungen zwischen den Akkreditierungsagenturen, auf der anderen und für diese Hypothese wichtigen Seite wird die entscheidende Wahlfreiheit der Universitäten beschnitten.

¹⁰⁸ Die Auswertung der Hypothese 5 kommt zu dem Schluss, dass die Vorgaben des Akkreditierungsrates und der KMK zur Akkreditierung den Agenturen genügend Spielraum lassen. Die Vorgaben stecken lediglich einen äußeren Rahmen des Verfahrens ab und geben keine Detailregelungen vor. Einzig die 16 länderspezifischen Vorgaben schränken den Prozess zusätzlich, aber auf unterschiedliche Weise ein. In dieser Auswertung wird auch auf die neuere Entwicklung des Akkreditierungsrates eingegangen, der laut KMK-Beschluss vom 15.10.04 in eine Stiftung nordrhein-westfälischen Rechts umgewandelt werden soll und damit eine eigene Rechtspersönlichkeit erhält. Dieses Ergebnis wird als Grundlage für eine weitere Analyse verwendet.

Die gemeinsamen Richtlinien von Akkreditierungsrat und KMK für das Verfahren stellen Mindeststandards dar, so die meisten Interviewpartner, die den Agenturen Spielraum zur Ausgestaltung bieten. Wie und ob diese Spielräume genutzt werden und welche Auswirkung dies auf die Autonomie der Hochschulen hat, ist je nach Agentur unterschiedlich. Je mehr Kriterien und Vorgaben präzisiert bzw. standardisiert werden, desto weniger Aushandlungsprozesse können stattfinden (siehe auch Zitat oben).

„Es gibt ein paar Agenturen, die dazu übergegangen sind, ihre Standards und Kriterien zu bearbeiten bzw. zu präzisieren. Wir haben das bewusst nicht gemacht, sondern orientieren uns nach wie vor an den vorgegebenen Standards unter Berücksichtigung der Teile, die aktuell sind [...]. Warum machen wir das so? Für Standards und Kriterien ist in unserem System der Akkreditierungsrat zuständig. Der ist selber dabei, seine Kriterien und Standards zu bearbeiten, und dann werden wir die auch übernehmen. Was darüber hinaus passiert, sind eigentlich nur Standards und Kriterien bezogen auf den Ablauf, da kann man ein bisschen dran verändern.“

In diesem Zusammenhang werden Aushandlungsprozesse vor allem zwischen Antragstellern (den Hochschulen) und Agenturen genannt, die zu einer Ausgestaltung eines Antrages führen und beide Seiten beteiligen. Darüber hinaus wird auch angemerkt, dass diese Aushandlungsprozesse alle an der Akkreditierung beteiligten Akteure einbeziehen können und dies oftmals auch tun. Ein Merkmal, das zusammen mit dem vorherigen Faktor der bewusst offengelassenen Vorgaben durch Akkreditierungsrat und KMK, stark auf die von Hedmo et al. (2004) beschriebenen 'soft modes of regulations' hinweist:

„Sie haben [als Agentur] immer noch genügend Spielraum. Auch die Vorgaben sagen nicht 'es muss so und so sein'. Es gibt eine Möglichkeit zur Ausgestaltung. Und diese Ausgestaltung erfolgt in aller Regel in der Diskussion mit den Antragstellern. Das ist ein Aushandlungsprozess.“

„Das sind immer gruppensdynamische Prozesse [...] – die berufspraktische Seite gibt Empfehlungen. [...] Das ist ein Aushandlungsprozess.“

Hingegen würden die inhaltlichen Standards, so einstimmig alle Agenturenvertreter, von der Scientific Community geprüft und teilweise auch vorgegeben, kämen also nicht aus dem Akkreditierungssystem selbst, sondern seien wissenschaftsinterne Vorgaben. Vereinzelt wird gesagt, dass auch Fachgesellschaften inhaltliche Standards aufstellen würden, an denen sich die Agenturen orientierten.

„Die Standards kommen, wenn man so will, vor allem aus der Scientific Community selbst. Die KMK gibt ein paar Formalvorgaben, und der Rest sind qualitative Vorgaben. Und diese qualitativen Vorgaben kommen aus den jeweiligen Disziplinen, von verschiedenen Seiten. Aus wissenschaftlichen Gesellschaften, von der Berufspraxis usw.. Und die Peers haben die Aufgabe, sozusagen den 'State of the Art' in den verschiedenen Studiengängen qualitativ zu überprüfen. Das gibt einen großen Spielraum, auch für die Hochschulen, der genutzt wird.“

Hypothese 6

„Wir setzen keine neuen Rahmenprüfungsordnungen. Wir halten uns auch, wenn Sie sich unseren persönlichen Leitfaden anschauen, komplett aus inhaltlichen Fragestellungen heraus. Das ist Hauptaufgabe der Peer Group, die dann vor Ort geht und das entsprechend aus ihrem Fachkontext beurteilt.“

„[...] Studiengänge werden dann akkreditiert, wenn sie formalen Vorgaben entsprechen. Darüber hinaus gibt es fachlich-inhaltliche Aspekte, die wiederum durch Peers festzustellen sind und nicht durch fest vorgeschriebene Regelungen.“

Auffallend ist, dass nur der Vertreter einer Akkreditierungsagentur explizit erwähnt, dass Hochschulen bei der Auswahl der Fachgutachter partizipieren, wenn es um das fachliche Profil dieser geht.

„Vorher schon haben wir uns von der Hochschule Informationen geben lassen, welches fachliche Profil sie für die Gutachtergruppe wünschen. Und zwar insbesondere für Fachgutachter, für die Wissenschaftler. Das sind in der Regel drei Wissenschaftler, die beteiligt sind.“

Es entspricht der Selbstwahrnehmung der meisten Akkreditierungsagenturen, dass ihre Aufgabe nicht sei *„Standards zu setzen, [...] sondern Standards zu überprüfen“*:

„Das, was die Geschäftsstelle dann im Wesentlichen überprüft, ist vor allem, ob die Formalia stimmen, das heißt, die ganzen Rahmenvorgaben.“

Trotzdem kommt es teilweise zu Konflikten zwischen Mitarbeitern der Geschäftsstellen der Agenturen und Hochschulzugehörigen, die das Verfahren der Akkreditierung begleiten oder begleiten müssen. Zum einen rührten Konflikte daher, dass Hochschulvertreter oftmals *„kein intrinsisches Motiv für die Akkreditierung haben, sondern durch den Staat gezwungen werden, solche Verfahren durchzuführen, weil sie sonst die Studiengänge nicht anbieten dürfen“*. Zum anderen, so bemerkt ein Interviewpartner, zeige sich ein gewisser *„Beratungswiderstand“* auf Seiten der Antragsteller. Das Konfliktpotenzial liege darin,

„[...] dass sie alles besser wissen und eigentlich schon genau wissen, wie es läuft, wir eigentlich nur kurz vorbeikommen sollten, den Stempel am Besten gleich schon mitbringen, und damit wäre die Sache erledigt.“

Auf der anderen Seite gibt mehr als ein Drittel der Agenturen an, keine Konflikte mit den Hochschulen zu haben oder das Konfliktpotenzial immer entschärfen zu können: *„Wenn die Peer Group ordentlich besetzt ist, gibt es da eigentlich nicht so große Probleme“*. Es sei aber vorgekommen, dass es auf Hochschuleseite aufgrund einer schwachen Informationslage Voreingenommenheiten dem System gegenüber gegeben habe. Hauptsächlich entstände der Eindruck in den Medien, dass sich die Hochschulvertreter im Verfahren *„furchtbar beeinträchtigt“* fühlten:

„Wenn man die Realität anschaut, ist dieses nicht der Fall. Ich mache es sehr oft so, dass ich, natürlich immer auf Einladung, in der Hochschule Präsentationen mache [...] teilweise auch im kleineren Kreis. Da begegnen einem natürlich solche Vorurteile, wie sie in den verschiedenen Pressemeldungen auch da sind. Aber das zerstreut sich sehr

schnell, wenn die Hochschulen merken, dass es eben nicht so ist, dass wir einen Studiengang entwerfen. [...] [E]s ist so, dass die Hochschulen zu uns kommen und das Gefühl haben, wir sind hier in einem Korsett: Es gibt die und die Vorgaben. Und wir sind es, die darauf aufmerksam machen, dass es kein Korsett ist und dass es hier und da Gestaltungsspielräume gibt.“

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Vertreter der Akkreditierungsagenturen unisono der Meinung sind, dass sich die Handlungsspielräume für Hochschulen beträchtlich erhöht haben, seitdem die Rahmenprüfungsordnung von dem Akkreditierungsverfahren abgelöst worden ist. Andererseits stellen einige Vertreter fest, wobei sie hier mit den meisten Hochschulvertretern übereinstimmen, dass die den Universitäten gewährten Handlungsspielräume im Verfahren maßgeblich davon abhängen, mit welcher Agentur zusammengearbeitet wird. Demnach gibt es Akkreditierungsagenturen, die die vagen Vorgaben des Akkreditierungsrates und der KMK präzisieren und eher standardisiert auslegen und befolgen. Sinnvollerweise werden die eben erwähnten Vorgaben von allen Interviewpartnern als Mindestvorgaben verstanden. Bei einer flexiblen Auslegung mittels fallabhängiger Aushandlungsprozesse zwischen Agenturen und Hochschulen kann das Akkreditierungsverfahren als potenziell handlungsspielraumöffnend bewertet werden. Ebenso ist das Verfahren zur Qualitätsprüfung der inhaltlichen Ausgestaltung der gestuften Studiengänge durch Fachgutachter einzuschätzen, zu dem sich einstimmig alle Agenturenvertreter bekennen.

Das Akkreditierungssystem als von staatlichen Akteuren geschaffene Instanz zur Qualitätskontrolle zwischen Hochschulen und Staat kann dadurch im Sinne der 'soft modes of regulations' (Hedmo et al. 2004) verstanden werden. Diese neue Zwischeninstanz mit einer klaren, vom Staat delegierten Aufgabe, unterliegt nur sehr unscharfen Vorgaben von Seiten der KMK und der neuen Kontrollinstanz Akkreditierungsrat. Vielmehr besteht die Herausforderung darin, in Aushandlungsprozessen mit Hochschulen, aber auch mit Gutachtern und Vertretern von Fachgesellschaften und der Arbeitswelt zu einvernehmlichen Lösungen zu kommen.

4.4 Position der Beratungsorganisationen

Hochschulen, wie die Analyse der Hypothese 1 gezeigt hat, bewegen sich in einem organisationalen Feld, das sämtliche Organisationen umfasst, die den Bezugsrahmen der Universität bilden. Somit sind nicht nur der Staat und die Akkreditierungsagenturen von Bedeutung, die zuvor analysiert wurden, sondern auch

Beratungsorganisationen, die mit dem 'Gegenstand' Hochschule arbeiten.¹⁰⁹ So meinen alle Vertreter der Beratungsorganisationen, dass das Wegfallen der Rahmenprüfungsordnung zu einem größeren Gestaltungsspielraum für die Hochschulen geführt hat. Alle bis auf einen Vertreter sind darüber hinaus der Meinung, dass das Akkreditierungsverfahren grundsätzlich das Potenzial hat, den Hochschulen diesen größeren Spielraum auch zu gewähren. Jedoch gäbe es Probleme, die sich auf unterschiedlichen Ebenen lokalisieren lassen:

„In der Theorie ist das so, [dass das Akkreditierungsverfahren Handlungsspielräume eröffnet]. [...] Ich glaube schon, dass durch die Akkreditierung, zumindest war das eine der Intentionen, [...] sich für die Hochschulen gewisse Spielräume eröffnen. Wenn man dann natürlich reinkommt in ein System, wo die Akkreditierungsagenturen sehr stark die Kriterien vorgeben, sinkt der Spielraum der Hochschulen wieder. Das ist noch ein bisschen im Prozess aus meiner Sicht.“

„[Von Agenturen hört man, dass sie] von diesen rahmenprüfungsähnlichen Zuschnitten ein bisschen wegzukommen [versuchen] hin zu einer Kompetenzbeschreibung dessen, was der Absolvent am Ende können soll. Das ist jedenfalls in Deutschland noch ganz in den Anfängen. Es ist ganz klar, dass man sich am Anfang, wenn man nichts anderes hat, zunächst mal wieder auf die Rahmenprüfungsordnungen oder jedenfalls auf irgendein Äquivalent dazu stützt.“

„Im Moment spielt mit dem Akkreditierungsverfahren weiterhin der Staat eine tragende Rolle, hat die alten Instrumente zum Teil noch nicht aufgegeben. Ich kann es noch nicht wirklich erkennen, dass das sinnvoll wird und die Gestaltungsspielräume der Hochschulen größer werden.“

Wie bereits angeklungen ist, wird die Rolle des Staates für den Prozess der Akkreditierung angesprochen. Obwohl sich das Rollenverständnis des Staates formalstrukturell bereits geändert habe, nähmen vor allem die Landesministerien, nach dem Dafürhalten eines großen Teils der Interviewpartner, zu starkem Einfluss auf den Prozess der Akkreditierung, was sowohl die Detailsteuerung als auch den zusätzlichen Genehmigungsvorbehalt der Länder gegenüber Bachelor- und Masterstudiengängen betreffe. Auf Bundesebene macht überdies der Staat, der die alten Verfahren noch nicht außer Kraft gesetzt hat, seinen Einfluss weiterhin geltend. Außer Frage steht allerdings die Zuständigkeit des Staates bei der *„Gesamtverantwortung, [...] dass es ausreichend Angebote gibt und dass es keine zu großen Engpässe gibt, dass also bestimmte Fächer abgedeckt bleiben und es nicht zur Modekultur von irgendetwas kommt“*.

„[...] der Staat reguliert: Er hat [die Umstellung der Bachelor- und Masterstudiengänge] angestoßen durch die Gesetzgebung und er reguliert durch die Strukturvorgaben [zur Akkreditierung]. Und er gibt natürlich Anreize durch bestimmte Länderprogramme, und er

¹⁰⁹ Für die komplette Liste mit den relevanten Organisationen siehe Anhang A sowie im Internet unter <http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kruecken/phase2.html>.

reguliert, indem er nach wie vor in vielen Bereichen auch Prüfungsordnungen genehmigt.“

„Es gibt unterschiedliche Regelungen, von Land zu Land anders, wie die Genehmigung der Akkreditierung angesiedelt ist. Es gibt Länder, die sagen: ‘Ihr müsst erst akkreditieren, dann genehmigen wir’, und es gibt Länder, die sagen: ‘Wir genehmigen unter Vorbehalt, dass ihr in den nächsten zwei, drei Jahren akkreditiert’. Auch da gibt es natürlich nach wie vor unterschiedlich starke Einflussnahme bei der Genehmigung durch die Länder, das ist bundeslandspezifisch unterschiedlich. Aber davon ausgehen, dass es völlig unabhängig von landespolitischen Einflüssen ist, kann man sicherlich nicht.“

Des Weiteren spielt bei der Frage nach mehr Autonomie die finanzielle Lage der Universitäten eine entscheidende Rolle, die über das Decken der Kosten für Programmakkreditierungen hinausreicht.

„Es ist ein sehr großer Arbeitsaufwand für die Hochschulen, aber es kommt eben von Modellprojekten abgesehen nicht das Geld rein, was dann auch die Kapazitäten zu erhöhen erlaubt: Dadurch geht auf der Arbeitsebene Spielraum verloren.“

Ein Interviewpartner macht darauf aufmerksam, dass seiner Meinung nach der Handlungsspielraum von Hochschulen kleiner geworden ist, da sich Antragsteller im Verfahren an neue Vorgaben zu halten haben, die es bei einer Rahmenprüfungsordnung nicht gegeben habe:

„Die Akkreditierung, die schränkt schon den Handlungsspielraum ein. Man kann zwar sagen, bisher mussten die Hochschulen ja ihre Studien- und Prüfungsordnungen in den Ministerien genehmigen lassen, aber das war eine juristische Prüfung, [...] also nicht inhaltlicher Art. Und jetzt kommen beim Akkreditierungsverfahren bei der Begehung auch Gutachter vom Fach. Das kriegt einen anderen Stellenwert. Das bedeutet, dass auch Inhalte genauer angeschaut werden. Von daher müssen sie sich schon den Rahmenvorgaben anpassen.“

Generell werden die Vorgaben der KMK für den Akkreditierungsprozess als zu detailliert wahrgenommen. Der entscheidende Faktor sei, dass im Gegensatz zum vorherigen Verfahren der Verabschiedung von Rahmenprüfungsordnungen, bei dem Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz zu gleichen Teilen beteiligt waren, der Einfluss letzterer beim Zustandekommen der KMK-Vorgaben fast gänzlich wegfallen.

Trotz der zum Teil eng gefassten Vorgaben für das Akkreditierungsverfahren von Akkreditierungsrat und KMK wird darauf hingewiesen, dass es letztendlich auf Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren ankomme. Dann könnten auf Umsetzungsebene auch recht vage, einschränkende oder sich widersprechende Vorgaben an den Einzelfall angepasst werden.

„Es gibt ein paar Punkte, wo wir sagen, das ist ein bisschen überreguliert. Ich glaube, im Großen und Ganzen kann man damit leben, vielleicht auch in der Hoffnung, dass die Agenturen nicht auf jeden ECTS-Punkt achten, und dass die Hochschulen innovativ

werden. [...] Es gibt da also schon Wege, das zu umgehen. Nur ist die Frage: Warum macht man diese Umwege notwendig?“

„Das sind einzelne Personen oder einzelne interne Dinge: Wenn das Leute sind, die sehr formal denken und sehr fest strukturiert auf ihre Vorgaben und ihre Rechte pochen, dann wird das eine fürchterliche Sache mit der Akkreditierung. Und wenn es einen gewissen Ermessensspielraum auch bei den Gutachtern und bei den Verfahren gibt, dann kann man das auch als vernünftiges Verfahren strukturieren. Ich habe genügend Evaluationen begleitet, um zu wissen, dass es im Wesentlichen darauf ankommt, dass es auch zu einem Gespräch, zu einem Austausch kommt.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Die Vertreter der Beratungsorganisationen gehen zwar davon aus, dass das Akkreditierungsverfahren das Potenzial für eine Erweiterung der Handlungsspielräume von Universitäten hat, diese aber bei der Umsetzung letztendlich nicht gewährt werden. Zum einen wird es auf die zu engen Vorgaben zur Akkreditierung von Akkreditierungsrat und KMK zurückgeführt, zum anderen gäbe es die Neigung der Akkreditierungsagenturen, die gegebenen Kriterien zu strikt auszulegen. Beide Schwierigkeiten könnten jedoch in Aushandlungsprozessen zwischen den beteiligten Akteuren ausgeräumt werden. Ein weiteres Hindernis für eine Vergrößerung der Handlungsspielräume der Hochschulen stellt der Staat dar, der an alten Verfahren der Genehmigung festhält und landesspezifische, zusätzliche Vorgaben zur Akkreditierung macht, an die die Akkreditierungsagenturen im Verfahren gebunden sind.

5 Schlussbetrachtung und Ausblick

„Autonomie ist ja was Gutes, wenn die Hochschulen mehr Autonomie kriegen ist das ja schön. Es ist genauso gut, wenn sie eine bessere Qualität haben. – Aber was meint man mit Qualität, was meint man mit Autonomie? Das ist nie so ganz klar.

– Also Autonomie, könnte man mal so schlicht sagen, bedeutet: Man hat mehr Freiraum, mehr Gestaltungsspielraum. Der wird auf der einen Seite natürlich eingeengt durch Vorgaben der Akkreditierungsagenturen, durch politische Rahmenbedingungen. Auf der anderen Seite haben die Hochschulen trotzdem noch Freiräume zu entscheiden, wo sie Schwerpunkte setzen wollen, ob sie einen Studiengang fortführen oder einen Schwerpunkt aufbauen. Da bestehen Handlungsspielräume. Wird die finanzielle Situation betrachtet, kann man auch sagen: Die Hochschulen haben jetzt den Globalhaushalt – die haben damit größere Autonomie. Das ist faktisch richtig, sie können jetzt freier in ihrer Hochschule das Geld verteilen. Andererseits weiß man auch, dass die Ministerien den Hochschulen eigentlich weniger Geld zur Verfügung stellen, für die Zahl der Studierenden usw. und damit natürlich die Freiräume auch eingeschränkt sind. Also das kann man nicht so eins-zu-eins übertragen: ‘Jetzt haben die Hochschulen mehr Freiraum’, sondern es gibt Bereiche, in denen sie mehr machen können, und es gibt Bereiche, in denen sie wesentlich mehr eingeschränkt sind.“

Das einleitende Zitat markiert das Ergebnis der Analyse, in deren Mittelpunkt die Frage nach dem Verhältnis zwischen Autonomie und Regulierung für Universitäten aus der Sicht der Akteure des organisationalen Feldes 'Hochschule' stand.

Der Bologna-Prozess und die damit einhergehende Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen wurden im 'Top-Down'-Verfahren politisch durchgesetzt und vom Landesministerium in Nordrhein-Westfalen als einer der ersten Regierungen im Hochschulgesetz festgeschrieben. Dieser politische Druck war notwendig, um einen Reformprozess in Gang zu setzen. Ausgeführt wird der Reformprozess auf der operativen Ebene nicht mithilfe des Mechanismus der staatlichen Regulierung, sondern über eine Übertragung der Hochschulsteuerungskompetenzen auf eine neue, externe Instanz: das Akkreditierungssystem. Es kann bestätigt werden, dass die Akkreditierung von den Hochschulvertretern als neuer Akteur im Feld wahrgenommen wird. Im Sinne von Hedmo et al. (2004) kann das neue Verfahren als neue Regulierungsinstanz betrachtet werden, die mit ihren 'soft modes of regulations' vor allem auf die beobachteten Aushandlungsprozesse zwischen den Akteuren abzielt. Hier konnten die Akteure Hochschule und Akkreditierungsagentur, die in intensivem Austausch miteinander stehen, identifiziert werden. Zunehmend an Bedeutung gewinnen in diesem Prozess Fakultätentage und Fachgesellschaften. Staatliche Akteure, besonders auf Landesebene, werden von Hochschulen, Akkreditierungsagenturen und Beratungsorganisationen durch zusätzliche Vorgaben als zentrale Instanzen für den Prozess der Akkreditierung wahrgenommen. Die Relevanz von Aushandlungen und Vermittlungen wurde, wie gezeigt, von fast allen Interviewpartnern sehr stark betont, so dass von einer 'responsiven Regulation' gesprochen werden kann.

Autonomie und Regulierung werden vor allem von Hochschulvertretern und Beratungsorganisationen als miteinander verknüpfte Prozesse wahrgenommen, die sich nicht gegenseitig ausschließen. Wie aus dem Schlusszitat ersichtlich, bedeutet die Einführung des Akkreditierungsverfahrens nicht per se, dass die Handlungsspielräume größer werden, da es gleichzeitig zu offensichtlichen zusätzlichen regulativen Verdichtungen von Seiten der Länder und der Akkreditierungsagenturen selbst kommen kann. Andererseits bedeutet Akkreditierung auch die Bindung von Ressourcen unterschiedlicher Art, was den Handlungsspielraum an anderer Stelle verringert, sei es durch gebundene Finanzmittel, sei es durch gebundene Lehrkapazitäten. So zum Beispiel könnte es die Tendenz geben, dass es in Zukunft vor allem den deutschen Forschungsuniversitäten schwer fallen wird, ihre Profilierung weiterhin ausbauen zu können.

Ein weiterer Faktor, der zur unterschiedlichen Bewertung von Handlungsspielräumen von Universitäten führt, ist die inhaltliche Qualitätsprüfung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge. Angesiedelt ist diese Prüfung bei den Akkreditierungsagenturen, die Gutachter aus Wissenschaft, Berufswelt und Studierendenschaft auswählen, die ihrerseits die inhaltliche Qualität zertifizieren. Für Vertreter der Akkreditierungsagenturen liegt die Verantwortung für diesen Vorgang bei den Gutachtern, die sich zum großen Teil aus Peers, also aus dem Wissenschaftsbetrieb rekrutieren und dadurch als ein externer Faktor der Akkreditierung eingeschätzt werden. Hochschulvertreter hingegen schätzen dies als internen Vorgang des Akkreditierungsverfahrens ein. Die oftmals geäußerte Einschätzung gesunkener Handlungsspielräume ist zum Teil hier zu lokalisieren.

In Hinblick auf die Entwicklung im 'New Public Management' kann festgehalten werden, dass durch die Akkreditierungsagenturen als neue Akteure im organisationalen Feld 'Hochschule' und durch den gestiegenen Einfluss von Fachgesellschaften, zu großen Teilen zusammengesetzt aus Vertretern der Berufswelt, für den Prozess der inhaltlichen Ausgestaltung von Studiengängen der Governance-Mechanismus der 'Außensteuerung' zunehmend an Bedeutung gewinnt und die staatliche Regulierung zum Teil ablöst. Zur Außensteuerung gehören ebenso die Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und den Ministerien, die idealtypisch eine differenzierte Behandlung von Universitäten erlauben und somit Spielräume für Profilierung eröffnen sollen. Es wird zudem bestätigt, dass die traditionell starke akademische Selbstverwaltung an Hochschulen langsam an Einfluss verliert, obwohl es Anzeichen dafür gibt, dass sich Fakultätentage als Vertreter der akademischen Selbstverwaltung stärker im Feld positionieren, als das zuvor der Fall war.

Es bleibt allerdings im Rahmen dieser Erhebung unbeantwortet, inwiefern sich Handlungsstrukturen und -spielräume aus der Sicht von Vertretern der Fachbereichsebene geändert haben. Da der Steuerungsmechanismus der akademischen Selbstverwaltung vor allem dort zu lokalisieren ist, drängt sich eine Anschlussuntersuchung auf, um die Details dieser Entwicklung erfassen zu können. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob sich die Bedeutung und Autonomie der Fachbereiche mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen gewandelt haben und die gesamtuniversitären Steuerungs- und Entscheidungsstrukturen an Bedeutung gewonnen haben. Hinweise hierfür lassen sich in einigen Interviewausschnitten mit Universitätsvertreterinnen finden.

Ein weiterer Ansatzpunkt für weiterführende Untersuchungen sind die unterschiedlichen Vorgaben der einzelnen Bundesländer zur Akkreditierung. Interessant wäre hier, zu erfahren, welche Auswirkungen diese Unterschiede auf die Wahrnehmung der Handlungsspielräume der Universitäten im Ländervergleich

Hypothese 6

haben. Es hat sich in dieser Auswertung gezeigt, dass sowohl für Akkreditierungsagenturen als auch für Hochschulen die Ländervorgaben als handlungsspielraumeinschränkend wahrgenommen wurden.

Literatur

- Braun, Dietmar und Francois-Xavier Merrien (1999): „Governance of Universities and Modernisation of the State: Analytical Aspects“, in: dies.: *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*, London: Jessica Kingsley Publishers, 9-33.
- Clark, Burton R. (1983): *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley: University of California Press.
- DiMaggio, Paul J. und Walter W. Powell (1991²): „The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organisational Fields“, in: dies. (Hrsg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: The University Press of Chicago, 63-82.
- Hasse, Raimund und Georg Krücken (1999): *Neo-Institutionalismus*, Bielefeld: transkript Verlag.
- Hedmo, Tina, Kerstin Sahlins-Andersson und Linda Wedlin (2004): „The Emergence of a European Regulatory Field of Management Education“, *Konferenzbeitrag: Towards a Multiversity? Universities between National Traditions and Global Trends in Higher Education*, Institut für Wissenschafts- und Technikforschung (IWT), Universität Bielefeld, 11. bis 13. November 2004.
- Hödl, Erich und Wolf Zegelin (1999): *Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion*, Marburg: Metropolis Verlag.
- Krücken, Georg (2004): „Wettbewerb als Wettbewerbspolitik: De- oder Re-Regulierung des deutschen Hochschulsystems?“, in: Stykow, Petra und Jürgen Beyer (Hrsg.): *Gesellschaft mit beschränkter Hoffnung. Reformfähigkeit und die Möglichkeit rationaler Politik*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller-Böling, Detlef (2000): *Die entfesselte Hochschule*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Schimank, Uwe und Frank Meier (2002): *Expertise zum Thema: Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen, Förderinitiative des BMBF: Science Policy Studies*: http://www.fernuni-hagen.de/SOZ/weiteres/preprints/BMBF_Studie.pdf (02.02.05).
- Strauss, Anselm und Juliet Corbin (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.

Internetquellen

- Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MWF) (2005): http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/Recht/NeuesHG.html (02.02.05).

III.7 Quantitative Auswertung: Welche Faktoren beeinflussen die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?

(Juliana Körnert)

Inhalt

1	Theoretischer Teil	332
1.1	Problemstellung	332
1.2	Hypothesen	332
2	Empirischer Teil	337
2.1	Operationalisierung	337
2.2	Ergebnisse.....	346
2.2.1	Einfluss von Alter, Größe, Status und Internationalität....	346
2.2.2	Einfluss der Fächergruppen.....	352
2.2.3	Einfluss von Statusunterschieden: Fachhochschulen vs. Universitäten	355
2.2.4	Alter von Studienbereichen.....	356
2.3	Diskussion und Ausblick.....	358
3	Zusammenfassung	363
	Literatur.....	364
	Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	368
	Anhang.....	369

1 Theoretischer Teil

1.1 Problemstellung

Im Zuge des Bologna-Prozesses begann etwa 1998 die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen¹¹⁰ (vgl. AG III). Der Ausgangspunkt dieses Prozesses wird jedoch in der Politik gesehen (vgl. Hypothese 1). Von vielerlei Stimmen verlautet, gab es besonders große Ressentiments auf Seite der Universitäten, wobei teilweise auch ganze Fächergruppen den Umstellungen auf BMS eher skeptisch gegenüber standen oder stehen.

Aus diesen Gründen ist es interessant zu ergründen, wie weit der Umstellungsprozess sechs Jahre später gediehen ist (für die zunehmenden Bachelor- und Masterangebote seit 2001 siehe HRK 2004). Im Gegensatz zu den Interviewauswertungen sollen hier nicht Meinungen und Verlautbarungen, sondern deren tatsächliche Umsetzung eine Rolle spielen. Mit den folgenden Analysen wird versucht, die Einflüsse verschiedener Variablen auf den Einführungsprozess zu untersuchen. Dabei werden nicht nur Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen festgestellt, sondern drei Einflüsseebenen herausgearbeitet, die von der übergeordneten Länderpolitik bis hin zur Umsetzungsebene der Fächer oder Disziplinen reichen. In der mittleren Hierarchieebene der Organisation Hochschule selbst werden Alter, Größe, Internationalität und Status von Universitäten als Einflussfaktoren überprüft.

Im nächsten Abschnitt werden die der Auswertung zugrunde liegenden Hypothesen genauer erläutert. Im Anschluss daran wird die Operationalisierung erklärt und ein grober Überblick über die Daten vermittelt, um daraufhin die Ergebnisse der vier Auswertungseinheiten darzustellen. Am Schluss folgt eine Diskussion der Ergebnisse.

1.2 Hypothesen

Grundsätzlich wird angenommen, dass vor allem der politische Druck zur Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen relativ stark ist (vgl. Hypothese 1; Hypothese 2). Alle kommenden Fragestellungen beziehen sich damit auf die Offenheit bzw. den Widerstand von Hochschulorganisationen gegenüber dieser neuen Norm. Mit den Hypothesen soll überprüft werden, ob die im Folgenden vorgestellten Komponenten die Umsetzung der neuen Studienprogramme beeinflussen. Dabei werden drei Einflüsseebenen einbezogen: (1) eine (hochschul-)politische, (2) eine organisations-

¹¹⁰ Bachelor- und Masterstudiengänge werden im Folgenden mit BMS abgekürzt.

soziologische (entsprechend dem theoretischen Hintergrund auch der qualitativen Interviewauswertung) sowie (3) die Ebene der direkten Umsetzung.

Unterschiede zwischen west- und ostdeutschen Hochschulen. Mit der Wende 1989/90 wurden ostdeutsche Hochschulen aus einem von der Bundesrepublik sehr verschiedenen hochschulpolitischen System in die Bundesrepublik eingegliedert. Damit verbunden wurden zu Beginn der 1990er Jahre die ostdeutschen Hochschulen radikal umgebaut (vgl. AG I). Die Umstellung auf die neuen Studienstrukturen wird jedoch ebenso als die wichtigste und weitreichendste Reform des deutschen Hochschulsystems seit Bestehen der BRD bezeichnet, die mit einem entsprechend großen Aufwand verknüpft ist. Es ist daher möglich, dass ostdeutsche Hochschulen einer neuerlichen Umstrukturierung weniger schnell nachgeben als westdeutsche Hochschulen.

Andererseits war das Hochschulmodell der DDR im grundlegenden Studienaufbau stärker berufsorientiert und strukturiert als das der BRD. Möglicherweise werden im Gegensatz zur vorherigen Vermutung die neuen Studienprogramme von ostdeutschen Hochschulen eher angenommen und eingeführt als von westdeutschen. Ob es tatsächlich einen Unterschied zwischen West und Ost gibt und wie dieser aussieht, bleibt jedoch empirisch zu klären.

Parteipolitik. Bildung ist Ländersache. Daher muss überprüft werden, ob es Differenzen zwischen SPD- und CDU/CSU-geführten Bundesländern gibt. Nach Sichtung des hochschulpolitischen Diskurses sind keine derartigen Unterschiede zu erwarten, da in dieser Frage weitgehend Konsens zwischen den Parteien herrscht (vgl. CDU vom 14.12.2004; SPD vom 16.01.2004).

Alter. In der deutschen Hochschullandschaft besteht eine große Vielfalt hinsichtlich des Alters von Hochschulen. Einige Universitäten wurden bereits in der frühen Neuzeit gegründet wie etwa die Universitäten in Heidelberg oder Leipzig (vgl. AG I) und können daher auf eine lange Tradition ihrer Hochschule zurückblicken. Oft sieht die Hochschulleitung sich verpflichtet, dieser Tradition gerecht zu werden (so tragen die meisten der zehn größten Universitäten ein starkes Geschichtsbewusstsein nach außen). Wie Stinchcombe (1965) für Organisationen im Allgemeinen feststellt, kann die Gründungsphilosophie einer Organisation nicht einfach abgeschüttelt werden: Trotz veränderter Normen der Umwelt fällt älteren Organisationen eine Veränderung zunehmend schwer. Dies wird vielfach eher kritisch gesehen. Hannan und Freeman (1984) entwickeln diese Perspektive im Rahmen der organisationssoziologischen Populationsökologie weiter und kommen in ihren empirischen Untersuchungen zu dem Schluss, dass diese Verharrungstendenzen im Hinblick auf die Überlebenschancen von Organisationen durchaus positiv sein können. Daher ist

anzunehmen, dass vor allem ältere Hochschulorganisationen sich dagegen sträuben, ihre bewährten Studienstrukturen und etablierten Hochschulabschlüsse aufzugeben.

Junge Hochschulen dahingegen müssen sich erst etablieren. Gemäß unserer Annahme einer neuen Norm sind junge Hochschulen daher gezwungen, fortschrittlich zu sein und zu bleiben. Dadurch sind sie eher bestrebt, den aktuellen Veränderungen wenn nicht gar voraus, so doch mindestens gleichauf zu sein. Dazu gehört auch, dass die neuen Organisationen nach außen mit distinkten Merkmalen werben. Vor allem werden sie sich einen besonderen Bezug zur Wirtschaft und Anwendungsorientierung zuschreiben wollen entsprechend dem „Mode 2“ als neuen Trend in der Wissenschaft (Gibbons et al. 1994; für die Integration des Wirtschaftsbezuges in das Bachelor- und Masterprogramm vgl. AG III). Deswegen ist zu vermuten, dass die neuen, als fortschrittlich und anwendungsorientiert geltenden Studienstrukturen von neu gegründeten Hochschulen eher in ihr Studienangebot integriert werden.

Größe. Große Hochschulen sind komplexe Organisationen. Die Aufteilung in relativ selbständige Fakultäten und Fachbereiche führt dazu, dass auch untere Leitungsebenen der Hochschulleitung starken Widerstand entgegen bringen können (zur Bürokratisierung sehr großer Organisationen vgl. Parkinson 1957). Die Umsetzung der Entscheidungen oder Empfehlungen der Hochschulleitung kann von internem Protest, Behinderungen und langwierigen Diskussionen begleitet sein. Strukturelle Innovationen wie die Einführung von BMS gestalten sich daher in größeren Hochschulen vermutlich schwieriger und dauern in der Regel länger als in kleineren. Kleinere Hochschulen dahingegen sind in der Lage, schneller auf veränderte Erwartungen der Umwelt zu reagieren.

Status. Laut §19 des Hochschulrahmengesetzes¹¹¹ können BMS von jedem Hochschultyp angeboten werden. Damit wird es für Hochschulen mit einem geringeren Prestige möglich, die äußeren Statusdifferenzen zu einem großen Teil auszugleichen. Um sich zu profilieren, werden vermutlich statusniedrigere Hochschulorganisationen wie Fachhochschulen oder Berufsakademien eher die neuen Abschlüsse anbieten als statushöhere Organisationen.

Internationalität. In den offiziellen Schriftstücken des Bologna-Prozesses wird immer wieder das Ziel genannt, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen (vgl. AG III), womit die Abschlüsse verschiedener Länder kompatibel werden sollen. Dies soll nicht nur den Austausch von Studenten über Ländergrenzen hinweg erleichtern, sondern den Hochschulen insgesamt einen Wettbewerbsvorteil vor allem gegenüber

¹¹¹ Denn das Hochschulrahmengesetz nimmt keine Unterscheidung nach Hochschultyp vor: http://www.bmbf.de/pub/HRG_20050126.pdf, letzter Abruf am 25.02.05.

den USA verschaffen (vgl. AG II). Aus diesem Grund sind Bachelor- und Masterprogramme wahrscheinlich besonders für solche Hochschulen attraktiv, die in Forschung und Lehre international ausgerichtet sind und mit ausländischen Hochschulen kooperieren.

Inanspruchnahme von Beratungen. Hochschulen haben zahlreiche Möglichkeiten, sich von externen Einrichtungen beraten zu lassen, sei es über die strukturelle Organisation der Hochschule, über Finanzfragen oder über die Gestaltung der Studiengänge. Einerseits ist zu erwarten, dass eine gegenüber solchen externen Einflüssen offene Hochschule möglicherweise auch offen gegenüber Neuerungen generell ist. Mit den zahlreichen Vorteilen von Bachelor und Master für die Hochschulen, vor allem auch mit den zu erwartenden Kosteneinsparungen durch kürzere Studienzeiten und der langfristig erwarteten Verpflichtung zur kompletten Umstellung auf Bachelor und Master, ist andererseits anzunehmen, dass Beratungsorganisationen¹¹² im engeren Sinne wie Kienbaum, Roland Berger oder CHE die neuen Studiengänge befürworten (vgl. CHE im April 2003). Geht man davon aus, dass Beratungsorganisationen erfolgreich Überzeugungsarbeit leisten können, so ist auch hier ein positiver Einfluss von der Inanspruchnahme von Beratungsleistungen und der Neigung zur Umstellung auf Bachelor und Master anzunehmen. Daher wird folgende Vermutung aufgestellt: Je häufiger Hochschulen Kontakt mit Organisationsberatungen haben, desto eher werden sie BMS einführen.

Disziplin. Wie bereits erwähnt, hängt die Einführung von BMS selbst von den Fakultäten und Fachbereichen ab. Widerstände gegenüber den neuen Studienprogrammen könnten jedoch nicht nur von der Hochschulleitung oder einem spezifischen Fachbereich kommen, sondern auch mit der Disziplin in Verbindung stehen. Durch Berufs- und sonstige Verbände sowie Kammern organisiert, sind beispielsweise Mediziner und Juristen dem traditionellen Staatsexamen verhaftet. Lehrerverbände stehen der Umstellung häufig ebenso skeptisch gegenüber (Lindner-Jarchow vom 30.08.2001; DL vom 30.03.2004).

Vonseiten der Naturwissenschaften wird die Umstellung im Grunde zwar akzeptiert, jedoch noch immer als „problematisch“ angesehen (DMV vom 15.05.2004; vgl. auch DPG vom 12.11.2004). Vor allem wird empfohlen, nur ein konsekutives Bachelor- und Masterstudium als Regelfall zu betrachten, damit die Qualität des Studiums gegenüber dem Diplom nicht abfällt. Gleiches gilt für die Ingenieurwissenschaften (TU-9 vom 13.10.2004, siehe auch die Erwiderng der KMK und HRK vom 16.12.2004, welche den Eintritt in das Berufsleben nach einem ingenieurwissenschaftlichen Bachelorabschluss aufwertet). Fachvertreter deutscher

¹¹² Zu unterscheiden von unserem Verständnis von Beratungsorganisationen in der Interviewauswertung.

Psychologen stehen den Bachelor- und Masterabschlüssen noch immer skeptisch gegenüber. Dabei wird auf die geschützte Berufsbezeichnung des „Psychologen“ hingewiesen, die nur mit Diplom-Abschluss geführt werden darf (BDP Information). So wurde noch im Jahr 2003 eine neue Rahmenordnung (RO) für das Psychologie-Diplom verabschiedet, wobei in dessen Gestaltung der Fall der Umstellung auf Bachelor und Master berücksichtigt wurde. Dazu schrieben Jens B. Asendorpf und Reinhold Kliegl:

„Die Kommission hat dies von Anfang an bedacht. Sie hat darauf geachtet, dass die RO weitestgehend konform mit einem 6+4 Bachelor/Master-Studiengang ist. Man nehme die ersten 6 Semester des Diplomstudiengangs, weise Anteile als berufsqualifizierend aus und integriere eine kleine Bachelor-Abschlussarbeit ins 6. Semester; dann wird nach 6 Semestern ein Bachelor kumulativ erworben. Das Vertiefungsstudium, 6 Monate Berufspraktikum und 6 Monate Diplomarbeit entsprechen einem Masterprogramm. So lässt sich ein RO-konformer Studiengang zu einem Bachelor/Master-Studiengang umwidmen. Wir vermuten und erwarten, dass künftige Akkreditierungen von Bachelor/Master-Studiengängen in Psychologie sich an den in der neuen RO formulierten Standards orientieren werden“ (DGPs vom 03.03.2003).

Inzwischen wird die Einführung von BMS von den Psychologen zwar als gegeben angesehen, jedoch eher gezwungenermaßen. Noch immer wird die Sorge um die Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit der Ausbildung geäußert (DGPs vom 30.11.2004).

Da die Modularisierung der neuen Studiengänge einen 'verschulten' Studienablauf wahrscheinlich befördert, stehen Fächer, bei denen bereits vor dem Bologna-Prozess ein stark strukturiertes Studium üblich war, den neuen Studienprogrammen vermutlich per se näher. Unter diesem Gesichtspunkt könnten die Ingenieurwissenschaften eher als die Naturwissenschaften Bachelor- und Masterabschlüsse einführen. Die Naturwissenschaften wiederum könnten in der Umstellung weiter sein als Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und die Geisteswissenschaften würden bei Richtigkeit dieser Argumentation wahrscheinlich am Ende der Kette stehen.

Setzt man dieselbe Argumentation wie in der Statushypothese voraus, dass die neuen Abschlüsse einen nach außen hin positiven Eindruck und damit mehr Legitimität verschaffen, kann auch eine andere Logik verfolgt werden. Unter dem allgemein gängigen Stichwort „Krise der Geisteswissenschaften“ beispielsweise (erst aktuell wieder verwendet von der Volkswagenstiftung am 24.02.2005) wäre auch plausibel, dass die Geisteswissenschaften eher umstellen als die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, diese wiederum eher als die Naturwissenschaften und die Ingenieurwissenschaften noch verhaltener reagieren. Denn die Geisteswissenschaften könnten in diesem Sinne die neuen Abschlüsse zur Verbesserung

ihrer hochschulpolitischen Situation nutzen wollen, wohingegen besonders Ingenieur- wie auch Naturwissenschaften dieser Tendenz nicht zu folgen bräuchten.

Falls es Unterschiede zwischen Geistes-, Sozial-, Natur- und Ingenieurwissenschaften gibt, ist es jedoch auch möglich, dass sich die verschiedenen Einstellungen weniger auf die Disziplinen, vielmehr auf das Alter der jeweiligen Disziplin zurückführen lassen. Danach wird eine jüngere Disziplin BMS eher einführen als ältere Disziplinen unabhängig davon, ob sie einer geistes-, sozial-, natur- oder ingenieurwissenschaftlichen Richtung angehört.

2 Empirischer Teil

2.1 Operationalisierung

Die verwendeten Daten entstammen im Wesentlichen dem Hochschulkompass¹¹³. Der Hochschulkompass wird von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) betrieben, um Schülern und Studierenden über die Studienmöglichkeiten in Deutschland zu informieren. Die staatlich anerkannten Hochschulen (siehe Anhang, Abbildung 13) werden aufgefordert, alle von ihnen angebotenen Studiengänge der HRK mitzuteilen, welche dann im Internet abrufbar sind.

Der Hochschulkompass wird ständig aktualisiert. Da es bis zum Zeitpunkt unserer Datensammlung keine langfristigen Sicherungsmöglichkeiten der Daten gab, konnte uns nur das damals aktuelle Studienangebot zur Verfügung gestellt werden. Damit ist eine Untersuchung im Zeitverlauf nur sehr schwer möglich.¹¹⁴ Die hier verwendeten Daten beziehen sich auf den Stand vom 16. Juli 2004 für das Studienangebot an Universitäten und auf den 29. Juli 2004 für das Studienangebot an Fachhochschulen. Die Daten über die einzelnen Hochschulen wie etwa Zahl der Studierenden oder Anzahl der internationalen Kooperationen wurden am 9. Juli 2004 abgerufen.

Zahl der Studiengänge. Da im Idealfall jeder Studiengang einer Hochschule im Hochschulkompass aufgeführt wird, konnte die angebotene Zahl von Studiengängen pro Hochschule und Abschlussart einfach repliziert werden. Der Hochschulkompass liefert die nötigen Informationen sowohl für Universitäten als auch für

¹¹³ www.hochschulkompass.de; Wir danken Dr. Ulrich Meyer-Doerpinghaus und Frau Andrea Frank für die freundliche Unterstützung und die Erlaubnis, die Daten zu erhalten. Besonderer Dank gilt Frau Karina Dudek, die geduldig das Benötigte zusammenstellte.

¹¹⁴ Der Hochschulkompass er scheint pro Semester allerdings auch in einer Druckfassung.

Fachhochschulen.¹¹⁵ Entsprechend der zentralen Fragestellung der Lehrforschung müssen die Studiengänge nach ihren Abschlüssen unterschieden werden. Wie in Abb. 1 sichtbar, wurden alle Abschlüsse in insgesamt sieben Kategorien eingeordnet: Bachelor und Master wurden für die folgenden Analysen zusammengefasst als – je nach Analyse – (ein Bestandteil) der zu erklärenden Variable. Alle anderen Kategorien wurden als die dazu alternativen Abschlüsse behandelt: Bakkalaureat bzw. Bakkalaureus,¹¹⁶ Magister, Diplom, staatliche Prüfungen¹¹⁷ und sonstige Abschlüsse¹¹⁸. Nach Trägerschaft der Hochschulen wurde nicht unterschieden.

Unter den Abschlüssen ist das Diplom sowohl bei Universitäten als auch bei Fachhochschulen noch immer am häufigsten vertreten, wobei Universitäten zumindest im Mittel staatliche Abschlüsse mit Abstand am meisten anbieten. Wie jedoch auch an den angegebenen Merkmalen zu erkennen ist, ist die Verteilung sehr schief: 50% der Universitäten haben nur 8 Staatsexamensstudiengänge oder weniger im Angebot. Dagegen gibt es aber viele Universitäten mit sehr vielen Staatsexamen. Durchschnittlich werden an Universitäten etwa 63 Studiengänge angeboten, an Fachhochschulen etwa 17.

¹¹⁵ Als Kunst- und Musikhochschulen ausgewiesene Hochschulen wurden von der Untersuchung ausgeschlossen. Für eine weitere kurze Übersicht über die Zahl der Hochschulen in Deutschland vgl. KMK/BMBF 2004: 3f.

¹¹⁶ Der Bakkalaureus ist in der Regel ein Abschluss nach drei Jahren. Wie teilweise auch in den Angaben der Hochschulen im Hochschulkompass selber geschehen, wird er oft mit dem Bachelor gleichgesetzt (so wurde bei einigen Abschlüssen beides angegeben. Beispielsweise wurde in Leipzig oder Tübingen einmal dieser, einmal jener als vorgesehener Abschluss auf der Homepage benannt). Häufig werden auch Merkmale des Bachelors wie ein konsekutiver Aufbau (wobei sich geplantermaßen daran nicht ein Master, sondern ein Magister anschließen sollte wie an den Universitäten Erfurt oder Rostock; in Erfurt oder Magdeburg wurden auf der Homepage ebenso „Master“ und „Magister“ äquivalent verwendet für den selben Studiengang) oder teilweise ein modularer Aufbau genannt (vgl. z.B. eine von vielen Informationsbroschüren: <http://www.uni-erfurt.de/lehre/studiengaenge/ba/ba.pdf>). Nach einem Beschluss des Thüringer Kultusministeriums ist der Bakkalaureat auch als gleichwertiger Abschluss anerkannt. Ebenso wurde ein Bakkalaureus beispielsweise bereits im Sächsischen Hochschulgesetz vom 4. August 1993 (§35, 2) anerkannt. Nach reiflicher Überlegung wurden daher Bakkalaureatstudiengänge nicht mit Bachelorabschlüssen gleichgesetzt, weil die Strukturen von Hochschule zu Hochschule sehr differieren, da es keinerlei rechtliche Bestimmungen hierüber gibt. Da sie als Kurzzeitstudiengänge den festgeschriebenen Forderungen seitens KMK und Akkreditierungsrat nicht unterliegen müssen, können sie nicht dem hier behandeltem Untersuchungsgegenstand zugeordnet werden. Die – lediglich teilweisen – Überschneidungen im Aufbau sind daher im Moment eher als Mimese seitens der Bakkalaureatanbieter zu verstehen. Darum müssen sie allgemein als vom Bologna-Prozess unabhängige Kurzzeitstudiengänge (vgl. AG III) betrachtet werden, die zumindest als vollwertige Studiengänge anzuerkennen sind (HRG §19) und daher von den Berechnungen nicht ausgeschlossen werden sollen.

¹¹⁷ Staatliche Prüfungen sind Staatsexamen, das sind demnach auch „Lehramt“, „Amt des Lehrers“, „Amt des Studienrates“ oder die „Zahnärztliche Prüfung“.

¹¹⁸ Unter sonstige fallen theologische, künstlerische und Konzert-Prüfungen oder mit einer „Abschlussprüfung“ abgeschlossene Studien.

Abbildung 1: Statistiken der angebotenen Zahl von Studiengängen pro Hochschule nach verschiedenen Abschlüssen für Universitäten und Fachhochschulen

Universitäten (n=117)					
Abschluss	Median	arith.Mit.	Std.abw.	Min	Max
Bachelor	2	5.5	8.4	0	48
Bakkalaureat	0	0.9	2.8	0	18
Master	3	6.0	8.2	0	63
Magister	2	12.9	18.3	0	77
Diplom	11	12.1	11.3	0	51
Staatl.Prüf.	8	24.6	28.6	0	117
Sonstige	0	0.9	1.9	0	13
Gesamt	53	62.9	55.4	1	227
<hr/>					
Fachhochschulen (n=159)					
Abschluss	Median	arith,Mitt.	Std.abw.	Min	Max
Bachelor	2	3.1	4.1	0	27
Bakkalaureat	0	0.1	0.3	0	3
Master	2	3.1	3.4	0	17
Magister	0	0.0	0.1	0	1
Diplom	7	10.3	9.9	0	60
Staatl.Prüf.	0	0	0	0	0
Sonstige	0	0.0	0.1	0	1
Gesamt	14	16.6	13.9	0	72

Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Hochschulen. Im verwendeten Datensatz gibt es 25 ostdeutsche und 92 westdeutsche Hochschulen, womit die geringen Fallzahlen deutlich werden (vgl. Abbildung 2). Für die Regression wurde Ostdeutschland (1) im Vergleich zu Westdeutschland (0) betrachtet. Westdeutschland ist also die Referenzkategorie.

Abbildung 2: Zahl der Universitäten in CDU/CSU- und SPD-regierten Bundesländern aufgeschlüsselt nach West- und Ostdeutschland (n=117)

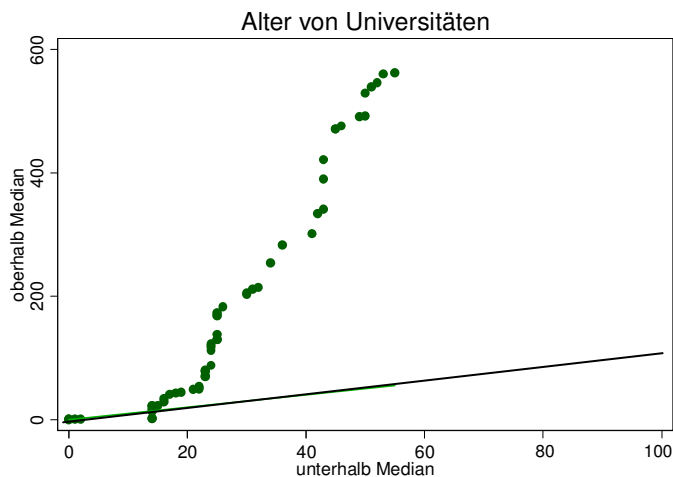
	CDU/CSU	SPD	
<hr/>			
westdeutsch	62	30	= 92
	67.4%	32.6%	= 100.0%
<hr/>			
ostdeutsch	13	12	= 25
	52.0%	48.0%	= 100.0%
<hr/>			
Gesamt	75	42	= 117
	64.1%	35.9%	= 100.0%

Parteipolitik. Die Parteipolitik ging ebenso als Dummy-Variable in die Regressionsgleichung ein. Daher wurden lediglich die beiden großen Volksparteien SPD und CDU/CSU betrachtet, da sie auch in Koalitionen immer den Ministerpräsidenten bzw. Oberbürgermeister stellten. Bei einer Koalition, also auch bei einer großen Koalition, wurde nur die den Regierungschef stellende Partei als

ausschlaggebend für die Einordnung gewählt. Bezugsjahr ist hier entsprechend der Datengrundlage des Hochschulkompasses das Jahr 2004 (vgl. Abbildung 2). Außer in Niedersachsen, wo als einziges Bundesland die Hauptpartei 2003 wechselte, kann von einer relativ konstanten Bildungspolitik in allen jeweiligen Bundesländern ausgegangen werden.

Alter. Im Hochschulkompass wurde das Gründungsjahr der Hochschulen angegeben. Damit konnte das Alter einer Hochschule im Jahr 2004 berechnet werden. 50% der im Hochschulkompass aufgeführten Universitäten (n=117) waren 2004 56 Jahre alt oder jünger, wobei das arithmetische Mittel 135 Jahre beträgt (Std.abw=167). Dies zeigt deutlich die Schiefe der Verteilung des Alters an den Universitäten, wie sie in Abbildung 3 aufgezeichnet ist. Die älteste deutsche Universität, Heidelberg, war im Jahr 2004 618 Jahre alt geworden.

Abbildung 3: Schiefe Verteilung des Alters



Größe der Hochschule. Als Indikator für die Größe einer Hochschule dienen die immatrikulierten Studierenden: Im Mittel waren 2004 12.300 an einer Universität eingeschrieben, wobei an 50% der Hochschulen gerade 8.000 oder weniger immatrikuliert waren. Diese Angaben wurden ebenfalls dem Hochschulkompass am 9. Juli 2004 entnommen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sie nicht immer dem Stand vom Sommersemester 2004 entsprechen, sondern wahrscheinlich noch vom vorhergehenden Jahr übernommen wurden: Beispielsweise wurden für die Universität Bielefeld im Juli 2004 noch 19.969 Studierende angegeben. Auf der Homepage der Universität selbst wurden für das damals laufende Sommersemester jedoch 16.069 Immatrikulierte aufgeführt.¹¹⁹ Der an dieser Universität relativ starke

¹¹⁹ http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Ueberblick/Organisation/Verwaltung/Dez_I/Controlling/studizahlen%20SS04.pdf.

Abfall der Studierendenzahlen wird mit der Einführung von Studiengebühren für Immatrikulierte, welche die Regelstudienzeit überschritten haben, begründet, die zu etwa 3.000 Exmatrikulationen führte.

Dieses Beispiel stellt jedoch einen Extremfall dar. Im Normalfall ist davon auszugehen, dass die Schwankungen der Immatrikuliertenzahlen nicht derart hoch ausfallen, weshalb auch die zum Untersuchungszeitpunkt nicht ganz aktuellen Daten akzeptabel sind. Zudem ist bei einer durchschnittlichen Abweichung von 13.000 Studierenden vom Gesamtmittelwert selbst diese Schwankung vergleichsweise gering. Darüber hinaus wird sich die Rangfolge der Hochschulen durch solche Schwankungen kaum ändern.

Status. Für den Status von Hochschulen werden zwei Indikatoren verwendet: Der Unterschied von Fachhochschulen und Universitäten sowie für die Universitäten die durchschnittlichen DFG-Drittmittel¹²⁰ pro Professor. Da für 2004 zum Zeitpunkt der Erhebung leider keine aktuellen Zahlen vorhanden waren aufgrund der zeitlichen Verzögerungen der Veröffentlichung statistischer Daten, mussten die Daten dem DFG-Förderranking von 2003 entnommen werden. Diese Angaben beziehen sich auf die durchschnittlichen Einwerbungen pro Professor in Tausend Euro aus dem Jahr 1999/2000 (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2003: Tabelle A3-15: 178).¹²¹ Die hierzu durchgeführten Rechnungen können daher nur als valide gelten, wenn die Annahme richtig ist, dass die Veränderungen der DFG-Mittel je Universität innerhalb von vier Jahren nur unwesentlich für die Rangfolge und Abstände zwischen den Rängen der einzelnen Drittmittelzahlen sind.

Da nur für 76 der 117 im Hochschulkompass aufgeführten Universitäten Angaben vorliegen, weil bei etwa 40 die Drittmittel wegen zu geringer Einnahmen nicht angegeben wurden, wurden auf Basis der restlichen Drittmittel, die diesen fehlenden Universitäten zusammen zur Verfügung standen, die DFG-Mittel für die fehlenden Universitäten geschätzt: Mit Hilfe der Professorenzahlen jeder Universität für das Referenzjahr 2000 (Statistisches Bundesamt 2003) wurden diese Drittmittel proportional auf die restlichen Universitäten verteilt. Dadurch konnten die fehlenden Werte auf 5 Fälle reduziert werden, wobei in 8 Fällen der geschätzten DFG-Drittmittel die eigentliche, auf Basis der 0,5 Mio. Euro Mindesteinnahmen berechnete Grenze zur Aufführung im Ranking überschritten wurde. Dennoch ist der Unterschied nur geringfügig im Vergleich zu allen anderen Angaben. So haben die 76 Universitäten, also solche ohne die von uns geschätzten Werte, im Mittel etwa 132 Tausend Euro

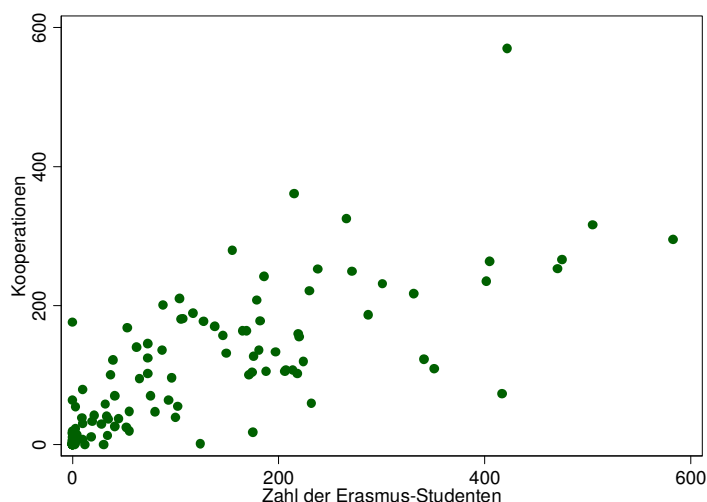
¹²⁰ Es wurden DFG-Mittel statt sonstiger Drittmittel verwendet, da die DFG-Zahlen einerseits valider zu sein scheinen, wie sich an einem Vergleich mit Angaben des Statistischen Bundesamtes (2002) zeigte, DFG-Drittmittel andererseits auch prestigeträchtiger sind und oft als Indikator beispielsweise in Hochschulrankings verwendet werden.

¹²¹ Vielen Dank an Johanna Bunzmann, die die Zahlen für die Drittmittel herausuchte.

pro Professor und Hochschule im Jahr 2000 eingeworben (Std.abw.=83,5; Median=129). Unter Einbeziehung der geschätzten Werte für Universitäten mit sehr geringen DFG-Bewilligungen liegt der Mittelwert bei etwa 92 Tausend Euro pro Professor (Std.abw.=90,9; Median=77; n=112).

Internationalität. Die Internationalität einer Hochschule wird einerseits durch die im Hochschulkompass angegebene Zahl der internationalen Kooperationen mit anderen Hochschulen gemessen. So waren im Jahr 2004 laut Hochschulkompass über alle 117 Universitäten im Mittel knapp 100 Kooperationen je Universität zu verzeichnen (Std.abw.=101,3; Median=70). Bei einem Maximum von hier 570 Kooperationen ist die Schiefe der Verteilung jedoch sehr stark. Als zweiter Indikator wird die Zahl der von einer Universität ins Ausland geschickten deutschen Erasmus-Studenten im Jahr 2002/2003 verwendet (Deutscher Akademischer Austauschdienst 2004: 42-59).¹²² Trotz der noch fehlenden aktuellen Angaben bei der Datenerhebung wird aber angenommen, dass sie keinen großen Jahresschwankungen unterlagen. Dies kann jedoch erst bei Vorliegen der Zahlen von 2004 überprüft werden. Von Hochschulen, die in der Erasmus-Statistik nicht aufgeführt wurden, wurde angenommen, dass sie am Erasmus-Programm nicht teilnahmen oder keine Studierenden das Erasmus-Angebot wahrnahmen. 2002/2003 haben die betrachteten Universitäten im Mittel 115 Erasmus-Studenten ins Ausland gesendet (Std.abw.=132,5; Median=73). Die Schiefe dieser Verteilung deckt sich jedoch etwa mit der der Kooperationszahlen.

Abbildung 4: Zusammenhang der beiden Internationalitätsindikatoren: Zahl der Kooperationen und Erasmus-Studenten für Universitäten (n=117)



Zu vermuten bleibt, dass der Erasmus-Indikator wahrscheinlich zuverlässiger ist als die Zahl der Kooperationen aus dem Hochschulkompass. Dies kann damit begründet

¹²² Die entsprechenden Daten wurden von Lisa Hürter aufgearbeitet: vielen Dank auch ihr.

werden, dass hier keine Selbstberichte zugrunde gelegt werden, sondern die offiziell registrierten Studierendenzahlen vorliegen, wobei sich jeder Programmteilnehmer dieser Prozedur unterwerfen muss. Wie Abbildung 4 jedoch zeigt, ist der Zusammenhang der beiden Merkmale sehr hoch (Korrelation $r=0,76$), wobei allerdings die Streuung mit zunehmender Größe der beiden Variablen größer wird.

Inanspruchnahme von Beratungen. Eine Recherche bei den entsprechenden Beratungsorganisationen wie Kienbaum, Roland Berger, McKinsey oder CHE¹²³ hat herausgestellt, dass die sich ergebenden Fallzahlen zu gering sind für eine quantitative Untersuchung. Des Weiteren scheint es im Ergebnis sinnvoller, die Fragestellung nicht auf Hochschulen als eine Gesamtorganisation zu beziehen, sondern sich auf die die Umstellung auf Bachelor und Master durchführenden Fachbereiche zu konzentrieren. Da solches nicht geleistet werden konnte und sollte, kann aus diesem Grunde die zugehörige Fragestellung, ob Hochschulen, die Beratungsleistungen in Anspruch nehmen, eher die neuen Studienprogramme einführen, nicht bearbeitet werden.

Disziplin. Zur Erfassung der Disziplin musste zunächst eine Zuordnung der Studiengänge zu Fächergruppen erfolgen. Da durch den Hochschulkompass über die Studiengänge selbst lediglich die Bezeichnungen, der Abschluss und die anbietende Hochschule bekannt waren, musste die Zuordnung per Hand geschehen. Als Vorlage diente hierfür die Klassifizierung des Statistischen Bundesamtes für das Wintersemester 2002/2003 (Statistisches Bundesamt 2004), wobei die Struktur der Fächergruppen vollständig übernommen und die Studienbereiche fast vollständig beibehalten wurden (mit Ausnahme der Informatik, die statt einer Naturwissenschaft als Ingenieurwissenschaft behandelt wurde; zudem wurde in den Naturwissenschaften eine zusätzliche Kategorie „Umweltwissenschaften“ eingeführt). Die „Studienfächer“ bzw. Studiengänge der Klassifizierung dienten als Orientierung, sind aber für 2004 nicht aktuell.

Da für Universitäten 7.364 und für Fachhochschulen zusätzlich 2.640 Studiengänge vorhanden waren, wurde beschlossen, den Großteil der Auswertungen auf Universitäten zu beschränken. Für eine Vorab einschätzung wurden zunächst die kompletten Studiengänge ‘dem Namen nach’ den Fächergruppen zugewiesen (vgl. Abbildung 5). Da die Kategorisierung als interpretativer Prozess verstanden werden muss, wären an dieser Stelle mehrere unabhängige Rater erwünscht gewesen, was in unserem Projekt leider nicht möglich war; diese hätten subjektive Verzerrungen reduzieren und somit die Validität der Codierung trotz einfacher Herangehensweise

¹²³ An dieser Stelle gebührt mein Dank Katharina Kloke, die das – wie sich herausstellte – schwierige Unterfangen anging.

wesentlich heben können. Als wesentlich problematischer wurde allerdings die ausstehende Zuordnung von etwa 200 Studiengängen angesehen.

Abbildung 5: Verteilung der Fächergruppen des Ausgangsdatensatzes nach vorläufiger Codierung, der daraus entnommenen Stichprobe mit selbiger Codierung und derselben Stichprobe nach neuerlicher Codierung auf Basis der Studienordnungen, Angaben in Prozent

Fächergruppen	N=7364 vorläufige Codierung	n=500 vorläufige Codierung	n=500 Endfassung
Sprach- und Kulturwissenschaften	42,7	46,0	46,0
Sport	2,6	2,2	2,2
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	13,4	11,6	12,6
Mathematik, Naturwissenschaften	22,9	19,6	20,0
Humanmedizin	1,0	0,2	0,4
Veterinärmedizin	0,1	0	0
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	1,7	1,8	2,0
Ingenieurwissenschaften	7,8	11,0	12,2
Kunst, Kunstwissenschaft, Musik	5,2	4,4	4,6
Sonstiges (nicht zuzuordnen)	2,7	3,2	
Gesamt	100	100	100

Aus diesen beiden Kritikgründen wurde eine Zufallsstichprobe von 500 Fällen gezogen. Wie zu sehen ist, decken sich die beiden *vorläufigen* Kategorisierungen auf Grundlage der Namen der Studiengänge in der Stichprobe und der Grundgesamtheit¹²⁴ relativ gut bis auf größere Abweichungen in den Fächergruppen wie Sprach- und Kulturwissenschaften (im Folgenden auch als „Geisteswissenschaften“ bezeichnet) oder Ingenieurwissenschaften. Diese stellen allerdings auch größere Anteile aller Studiengänge. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Fächerverteilung in der Stichprobe repräsentativ ist.

Die Stichprobe mit 500 Fällen wiederum wurde anhand der Studienordnungen¹²⁵ der jeweiligen Studienfächer nochmals neu codiert, um besagte Mängel zu minimieren. Vor allem der wesentliche Vergleich der beiden Stichproben zeigt deutlich, dass bereits die „grobe“ Codierung sehr gute Ergebnisse brachte. Die vorher nicht

¹²⁴ Wie bereits erwähnt, basieren die Angaben auf Rückmeldungen der Hochschulen selbst. Sicherlich ist hier mit einigen Fehlerquoten und auch fehlenden Studiengängen zu rechnen, die allerdings nicht überprüft werden können. Außerhalb dieser Mängel ist aber von dem Idealfall einer vollständigen Erfassung der Studienangebote des Sommersemesters 2004 auszugehen, weshalb die Bezeichnung „Grundgesamtheit“ gewählt wurde.

¹²⁵ Die Studienordnungen konnten nur eingesehen werden, soweit sie im Internet zugänglich waren. Dies war aber in den allermeisten Fällen gegeben. Sofern eine Zahl von mehr als drei Studiengängen den gleichen Titel trug und die Einsicht dreier Studienordnungen dasselbe Ergebnis eintrug, wurde die Kategorisierung für alle übrigen übernommen.

einzuordnenden Studienfächer konnten nun allerdings auch einer Fächergruppe zugeteilt werden.

Aus theoretischen Gründen wurde bei der gründlichen Codierung versucht, auch Bezüge eines Studienganges zu anderen Fächern mitzuerfassen, weil damit gerechnet wurde, dass einige Fächer nicht nur einem Fach zuzuordnen sind. Wie sich jedoch herausgestellt hat, war die eindeutige Zuweisung zu einer Fächergruppe kein schwerwiegendes Problem. Dennoch wäre für eine zukünftige Analyse wünschenswert, die Bezüge zu anderen Fächern zu beachten; die Auswertung dieser genauen Daten steht jedoch noch aus. Diese Beziehungen zwischen den Fächern sowie die Spezialisierungen von Studiengängen wurden in der später beschriebenen Auswertung nicht berücksichtigt.

Abbildung 6: Alter von ausgewählten Studiengängen der Fächergruppen Geisteswissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften

<i>Fächergruppen</i>	<i>Alter eines Studienbereichs</i>		
	<i>alt</i>	<i>neu</i>	
Geisteswissenschaften			
Philosophie	100		
Pädagogik/Erziehungswissenschaften		44	= 144
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften			
VWL	46		
Politikwissenschaft		68	
Soziologie		54	= 168
Naturwissenschaften			
Physik	204		
Cluster: Bioinformatik, Biochemie, Lebensmittelchemie		53	
Biologie		163	= 420
Ingenieurwissenschaften			
Maschinenbau, Elektrotechnik	89		
Informatik		154	= 243
Gesamt	439	536	= 975

Als zusätzliche Variable wurde das Alter eines Studienbereiches als Einflussgröße untersucht. Entscheidend sollte sein, seit wann ein entsprechendes Fach an Universitäten vorhanden ist und wie gut es sich demnach institutionalisieren konnte. Als Kriterium wurde daher der Zeitpunkt der ersten Professur an einer Universität gewählt. Da das Alter über dieses Kriterium für jeden Studienbereich jedoch noch eine erhebliche Recherchearbeit erfordern würde, musste eine Auswahl an Fächern getroffen werden (vgl. Abbildung 6). Zudem wurden nur die Studiengänge verwendet,

die identisch mit dem ausgewählten Studiengangsnamen sind: Spezialisierungen oder leichte Abwandlungen konnten daher nicht berücksichtigt werden, da sonst keine klare Abgrenzung gefunden werden kann. Für die Geisteswissenschaften wurden Philosophie¹²⁶ als alte und Pädagogik oder Erziehungswissenschaften als neue Studienbereiche gewählt. Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften werden von VWL¹²⁷ als alter sowie Politikwissenschaft und Soziologie¹²⁸ als neuen Fächern vertreten. Naturwissenschaften sind in die klassische Physik¹²⁹ sowie in ein Cluster aus jungen Studienfächern sowie der Biologie¹³⁰ als im Vergleich zur Physik neuer Wissenschaft kategorisiert worden. Die Ingenieurwissenschaften werden von Maschinenbau und Elektrotechnik¹³¹ als alten und Informatik als neuen Studienbereich vertreten.

2.2 Ergebnisse

2.2.1 Einfluss von Alter, Größe, Status und Internationalität¹³²

Zunächst wurde versucht, die Zahl der BMS an einer Universität durch sieben Variablen zu erklären: das Alter, die Größe der Universität gemessen an der Zahl der Immatrikulierten, Status der Hochschule gemessen an den durchschnittlichen DFG-

¹²⁶ Philosophie gehört zu den 'klassischen' Fakultäten bereits seit Entstehen von Universitäten (vgl. AG I).

¹²⁷ Die heutige Volkswirtschaftslehre geht aus der früheren Kameralwissenschaft hervor. An der Universität Halle wurde 1727 die erste Professur für „Ökonomie-, Polizey- und Cammersachen“ eingerichtet (vgl. die Homepage der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften: http://www.wiwi.uni-halle.de/article.php?folder_where_from=default&folder_default_netfolderID=10217&article_default_position=0&article_default_id=105 [25.02.05]).

¹²⁸ Politikwissenschaft, ehemals häufiger Demokratiewissenschaft genannt, gibt es an deutschen Universitäten etwa seit der Weimarer Republik, sofern man die Gründung der privaten „Deutschen Hochschule für Politik“ als Ausgangspunkt anerkennt – anderenfalls müsste der Beginn der Institutionalisierung dieses Faches an deutschen Hochschulen erst nach dem Zweiten Weltkrieg angesiedelt werden. Die Soziologie hat in Deutschland 1919 mit Franz Oppenheimer ihren ersten Lehrstuhl bekommen.

¹²⁹ Die Physik mit eigener Professur gibt es in Deutschland mindestens seit dem 19. Jahrhundert.

¹³⁰ Die Biologie gibt es in den seit dem Mittelalter bestehenden Fakultäten (vgl. AG I) zwar schon verhältnismäßig lang. Jedoch sind nur Teilgebiete gelehrt wurden, die zudem die meiste Zeit medizinischen oder später auch philosophischen Fakultäten angegliedert waren. Etwa im 18. Jahrhundert bildeten sich zwei Hauptzweige heute als biologisch angesehener Fächer heraus: Zoologie und Botanik. Diese traten jedoch immer noch getrennt auf. Erst im 19. Jahrhundert begann sich ein Bewusstsein 'der Biologie' herauszubilden: so wurden in dieser Zeit auch erste biologische Gesellschaften gegründet (Jahn/Löther/Senglaub 1985: 443). Dennoch kämpfte das Fach auch im 19. Jahrhundert noch um eine eigene Identität und viele Auseinandersetzungen wurde gefochten um die Klassifizierung der eigenen Wissenschaft (vgl. besonders ebd.: 449-455). Ein eigener Lehrstuhl für allgemeine Biologie konnte daher erst im 20. Jahrhundert entstehen.

¹³¹ Diese werden seit dem 19. Jahrhundert bzw. Elektrotechnik spätestens seit Anfang des 20. Jahrhunderts an deutschen Universitäten gelehrt; vgl. hierzu beispielsweise die Homepage der RWTH Aachen: Das Maschinenwesen wurde mit dem Polytechnikum 1870 eingeführt, Elektrotechnik kam hier 1922 hinzu.

¹³² Ich danke herzlich Tatyana Krivobokova für die tatkräftige Unterstützung.

Drittmitteln pro Professor der Hochschule, Internationalität der Hochschule gemessen an den beiden Indikatoren Zahl der Kooperationen mit ausländischen Hochschulen und Zahl der ins Ausland gehenden Studierenden sowie die Unterscheidung nach west- und ostdeutschen Hochschulen und der Parteipolitik des jeweiligen Landes (vgl. 2.1).

Um die Hypothesen zu überprüfen, wird versucht, die Struktur der vorliegenden Daten so genau wie nötig und doch so einfach wie möglich nachzuvollziehen bzw. zu modellieren. Oder anders: „The basic aim of modelling is to derive a mathematical representation of the relationship between an observed response variable and a number of explanatory variables, together with the measure of the inherent uncertainty of any such relationship“ (Collett: 43). Erst anhand eines solchen passenden Abbildes der Daten können die Effekte der einzelnen Variablen verstanden und interpretiert werden. Als Grundlage dieser Modellierung wurde das Verfahren der Regressionsanalyse gewählt.

Für eine erste lineare Regression¹³³ wurde als abhängige Variable der logarithmierte Anteil von BMS an allen Studiengängen pro Hochschule verwendet:

$$Y = \log(\text{Zahl der BMS}).$$

Die Logarithmierung dient dazu, nur positive Schätzungen für die Zahl der BMS zu erhalten. Im Unterschied zu einem Logitmodell werden hier also nicht die Odds Ratios logarithmiert (Andreß/Hagenaars/Kühnel 1997: 261-325). Darüber hinaus wird die OLS-Schätzung (Ordinary Least Squares – Kleinste-Quadrate-Methode) statt einer Maximum-Likelihood-Schätzung verwendet (Tutz 2000: 72-81). Vor allem werden hier aber unterschiedliche Annahmen getroffen hinsichtlich der Verteilungen, beispielsweise die Binomialverteilung der abhängigen Variable in der logistischen Regression (Bortz 1999: 65-69) u.a.¹³⁴

Die beschriebenen erklärenden Variablen wurden als linear-additiver Term in die Modellgleichung aufgenommen, wobei zusätzlich ein Interaktionseffekt zwischen der Partei der Landesregierung und der geographischen Lage eingefügt wurde:

$$\log(\text{Zahl der BMS}) = \beta_0 + \beta_1 * \text{alter} + \beta_2 * \text{stud} + \beta_3 * \text{dfg7} + \beta_4 * \text{koop} + \beta_5 * \text{outgoing} + \beta_6 * \text{westost} + \beta_7 * \text{party} + \beta_8 * \text{westost} * \text{party}.^{135}$$

Von ursprünglich 117 Universitäten des Gesamtdatensatzes bleiben zunächst für diese Rechnung 84¹³⁶ Universitäten übrig.¹³⁷ Bei dem Regressionsmodell muss

¹³³ Für die Analyse wurde die Statistiksoftware Stata 8.2 verwendet. Eine Einführung in Version 6 geben beispielsweise Kohler und Kreuter (2000).

¹³⁴ Eine Berechnung anhand eines Logitmodells ergab leider keine annehmbaren Ergebnisse, möglicherweise gerade weil keine Binomialverteilung von π vorliegt.

¹³⁵ Für die Bedeutung der Abkürzungen der Variablennamen siehe Abbildung 8.

jedoch berücksichtigt werden, dass die Zahl der BMS stark von der Gesamtzahl angebotener Studiengänge beeinflusst wird.

Wie in Abbildung 7 zu sehen ist, steigt mit zunehmender Studiengangszahl auch die Zahl von BMS. Der gleiche Effekt zeigt sich natürlich auch bei den logarithmierten Studiengängen. Damit keine Heteroskedastizität aus diesem Grund auftritt und verzerrte Schätzer verwendet werden, wird diese Fehlervarianz mit Hilfe einer Gewichtung kontrolliert.¹³⁸ Die folgenden zu berichtenden Ergebnisse sind also immer unter Berücksichtigung der Gesamtanzahl von Studiengängen aller einbezogenen Universitäten entstanden.

Nach einer Residualanalyse wurden von den 84 Fällen wiederum 5 Fälle ausgeschlossen, die anhand verschiedener Plots als Ausreißer bzw. Hebelpunkte identifiziert wurden (vgl. Anhang, Abbildung 14, wobei auf Basis der Analyse nicht anzunehmen ist, dass eine einschlägige erklärende Variable unberücksichtigt blieb). Die Regressionsanalyse basiert also auf etwa 70% aller Universitäten, die im Hochschulkompass angegeben wurden. Zudem wurde in die Modellierung ein quadratischer Term für die Zahl der Studierenden eingefügt.¹³⁹

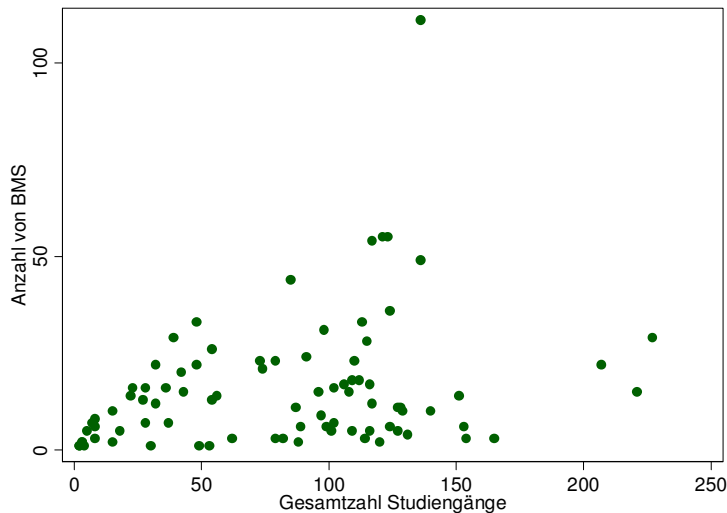
¹³⁶ Fünf Hochschulen entfallen auf Grund fehlender Angaben zu den DFG-Drittmitteln, weitere 28 kommen dadurch zustande, dass keine Studiengänge verzeichnet wurden: denn der Logarithmus von 0 ist nicht definiert.

¹³⁷ Andreß, Hagenaars und Kühnel (1997: 281) meinen, dass die Berechnung eines Logitmodells ab 100 Fällen unproblematisch sei, jedoch wenigstens die Differenz zwischen Anzahl der Fälle in der Stichprobe und Anzahl der zu rechnenden Regressionskoeffizienten nicht unter 50, besser ab über 100 liegen sollte. Im hier betrachteten Fall ergibt sich eine Differenz von 69, so dass zumindest zweites Kriterium erfüllt ist. Die Annahme bezieht sich auf die Sicherstellung von Verteilungsannahmen, die für dieses Modell später noch überprüft werden (siehe Anhang).

¹³⁸ In Stata geschieht dies durch die Spezifikation [aw=1/gesamt]. Für eine genauere Beschreibung der mathematischen Folgen vgl. <http://www.stata.com/support/faqs/stat/crc36.html>.

¹³⁹ Dies ergab sich aus einer nonparametrischen Schätzung mit *R* (<http://lib.stat.cmu.edu/R/CRAN/>). Da auch aus theoretischer Sicht ein solcher Einfluss plausibel scheint und darüber hinaus auch beim linearen Modell eine Verbesserung herbeigeführt hat, wurde diese quadratische Variable in das Modell aufgenommen. Anmerkung: Bei einem nonparametrischen bzw. semiparametrischen Schätzverfahren wird ein Zusammenhang zwischen der abhängigen Variable *Y* und den erklärenden Variablen in Form von $Y = \alpha + \sum f_i(x_i) + \varepsilon$ mit $i = 1, \dots, p$ eindimensionalen, additiven, unbekanntem (also nicht unbedingt linearen), glatten Funktionen $f_i(x_i)$ und einem Fehlerterm ε mit Erwartungswert $E(\varepsilon) = 0$ angenommen (für eine sehr knappe Einführung in die nonparametrische Regression vgl. Tutz 2000: 287-315). Generalisierte additive Modelle können zudem auch parametrische und nonparametrische Funktionen als erklärende Terme kombinieren. Die hier mit dem Statistik-Paket *R* gerechneten Modelle benutzen penalisierte Splines als Glättungsparameter (vgl. zur Penalisierungsidee, die im Grunde eine Kleinste-Quadrate-Methode mit einem Strafterm ist: Tutz 2000: 300-303). Zur Modellwahl bzw. Wahl des Glättungsparameters wird in *R* eine generalisierte Kreuzvalidierung (GCV) verwendet (vgl. Hastie/Tibshirani 1999: 159-161).

Abbildung 7: Plot zwischen Anzahl der Bachelor- und Masterstudiengänge und der Gesamtzahl von angebotenen Studiengängen einer Universität (n=84)



Die Modellanpassung ist recht gut, wobei etwa 74% der Varianz in den Daten erklärt werden (Abbildung 8; zur Diagnostik siehe Anhang, Abbildung 15).¹⁴⁰ Von den Koeffizienten sind drei nicht signifikant: die Indikatoren für die Internationalität einer Universität, also Zahl der Kooperationen sowie Zahl der Erasmus-Studenten, und der Status-Indikator der durchschnittlichen DFG-Drittmittel pro Professor einer Universität. Äquivalent zum Signifikanztest der Schätzer schließt auch das Konfidenzintervall den Wert 0 ein: Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% ist also nicht auszuschließen, dass diese Variablen unter Kontrolle aller anderen in das Modell einbezogenen Terme keinen Einfluss auf die Zahl der BMS einer Universität haben. Als Erklärung ist denkbar, dass entweder die Einflussgrößen nicht gut operationalisiert wurden, weil etwa die Indikatoren falsch gewählt oder schlecht gemessen wurden. In diesem Zusammenhang ist auch denkbar, dass DFG-Mittel vielmehr eine durchschnittliche individuelle Leistung messen, die eventuell nicht als Gesamtleistung einer Organisation ausgelegt werden darf. Gerade in den Rankings wird mit den DFG-Bewilligungen eher auf Forschungsleistungen abgestellt, wobei der Zusammenhang zwischen Lehre und Forschung möglicherweise nur als lose betrachtet werden darf. Der offensichtliche Indikator der Drittmittel als Statussymbol, wie er in der Presse oder auch von Hochschulrankings indiziert wird, ist möglicherweise nur nominaler bzw. verbaler Natur ohne reellen Einfluss. Hinweise hierauf ergab auch die Auswertung der Hypothesen.

¹⁴⁰ Die Residuen sind in etwa normalverteilt, mit einigen Ausreißern (vgl. Anhang, Abbildung 15). Die Werte der Cook's Distance liegen jedoch nicht außerhalb der Norm.

Abbildung 8: Schätzergebnisse der Regression

<pre>. gen bms=log(bms) . regress bms int _westost _party westost party stud stud2 koop alter outgoing dfg7 [aw=1/gesamt] (sum of wgt is 3.3157e+00)</pre>								<p>int: Interaktionseffekt zwischen westost und party</p> <p>alter: Alter einer Hochschule</p> <p>stud: Studierendenzahl der Universität</p> <p>dfg7: DFG-Drittmittel pro Hochschulprofessor einer Universität</p> <p>koop: Anzahl der Kooperationen der Uni mit ausländischen Hochschulen</p> <p>outgoing: Anzahl der deutschen Erasmus-Studenten</p> <p>westost: Ost (1)- vs. Westdeutschland (0)</p> <p>party: SPD- (1) vs. CDU- (0) regierte Länder</p> <p>-cons: Konstante</p>
Source	SS	df	MS	Number of obs	=	79		
Model	70.261	9	7.807	F(9, 69)	=	21.73		
Residual	24.785	69	.359	Prob > F	=	0.0000		
Total	95.046	78	1.219	R-squared	=	0.7392		
				Adj R-squared	=	0.7052		
				Root MSE	=	.59934		

bms	Coef.	Std. Err.	Exp(coef)	t	[95% Conf. Interval]			
int	1.3712	.340	3.9401	4.03	.6927	2.0496	**	
westost	-.5753	.246	.5625	-2.34	-1.0658	-.0849	*	
party	-1.1826	.176	.3065	-6.71	-1.5340	-.8313	**	
stud	.0002	.000	1.0002	4.12	.0001	.0002	**	
stud2	-2.4e-09	8.5e-10	.9999	-2.86	-4.1e-09	-7.4e-10	**	
koop	.0017	.002	1.0017	0.98	-.0017	.0051		
alter	-.0038	.001	.9962	-4.15	-.0056	-.0020	**	
outgoing	.0002	.001	1.0002	0.11	-.0026	.0029		
dfg7	.0010	.001	1.0010	0.78	-.0016	.0037		
_cons	1.4630	.148	4.3188	9.85	1.1667	1.7592	**	

* signifikant mit $\alpha=0.05$								
** signifikant mit $\alpha=0.01$								

Eine andere Erklärungsmöglichkeit wäre, dass die Struktur dieser Einflussgrößen für die abhängige Variable nicht eindeutig ist. Ist letztere Erklärung richtig und sind die Indikatoren an sich aber gut, so wäre auch zu vermuten, dass die Hypothesen hierzu falsch sind. Dies lässt sich hier aber nicht eindeutig feststellen.

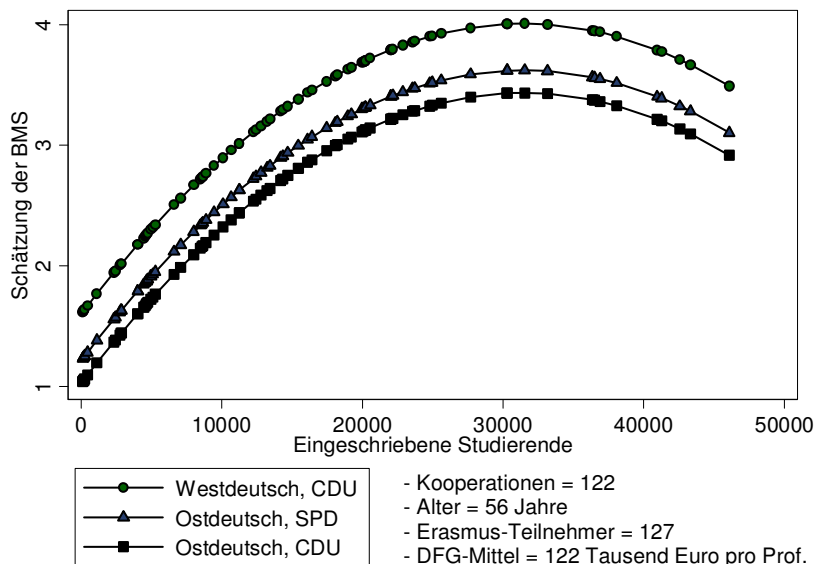
War in der Hypothesenformulierung der Einfluss der geographischen Lage von Hochschulen aufgrund der unterschiedlichen Geschichte zwischen West- und Ostdeutschland noch unklar, zeigt sich nun, dass bei Kontrolle aller anderen Einflussfaktoren ostdeutsche Universitäten weniger BMS anbieten im Vergleich zu westdeutschen. Dieser Effekt ist allerdings nicht sehr stark.

Wie ein Test linearer Kontraste zeigt (Andreß/Hagenaars/Kühnel 1999: 284f), ist der Einfluss der regierenden Partei des Landes auf die Zahl der BMS größer ($z=2,51$): Unter Kontrolle aller anderen Einflüsse haben mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von unter 1% Universitäten aus einem Bundesland, wo die SPD die führende Fraktion stellt, eine niedrigere Zahl an BMS im Vergleich zu CDU/CSU-regierten Ländern. Wenn auch stärker als der Einfluss der geographischen Lage, so ist dennoch auch dieser Effekt sehr schwach. Damit würde unsere Hypothese, dass kein großer

Unterschied zwischen den Regierungen vorhanden ist hinsichtlich der höheren Zahl von BMS, für das Sommersemester 2004 bestätigt.

Wie sich jedoch zeigt, vor allem auch im Vergleich zu einem Modell ohne Interaktion, ist hier ein Interaktionseffekt zwischen geographischer Lage und Parteizugehörigkeit von entscheidender Bedeutung: Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von unter 1% lässt sich sagen, dass – unter Berücksichtigung der anderen Variablen – für ostdeutsche Universitäten die Partei der Landesregierung eine wesentlich größere Rolle spielt als für westdeutsche Universitäten. Ostdeutsche Universitäten, bei deren Landesregierung die SPD den Ministerpräsidenten stellt, bieten 4 BMS mehr an als westdeutsche Universitäten oder Hochschulen aus CDU-regierten Ländern. Berücksichtigt man, dass 50% aller 79 betrachteten Universitäten 12 Bachelor- oder Masterstudiengänge oder weniger anbieten, ist dieser Wert beachtlich hoch. Im Gegensatz zur vorherigen Darstellung ist an dieser Stelle zumindest für die Gruppe der ostdeutschen Länder festzustellen, dass eine SPD-Regierung einen positiven Einfluss auf die Zahl der BMS hat (vgl. auch Abbildung 9). Allerdings muss dieses Ergebnis sehr vorsichtig behandelt werden aufgrund der sehr kleinen Fallzahlen für diese Kategorie (vgl. 2.1).

Abbildung 9: Einfluss von Studierendenzahlen¹⁴¹



In diesem Modell ist auch die Größe einer Universität für die Zahl der BMS zu beachten. So zeigt sich, dass unter Berücksichtigung aller anderen Variablen mit zunehmender Studierendenzahl auch die Zahl der BMS steigt, wobei die Steigung

¹⁴¹ Die Schätzung wurde unter Konstanthaltung der Merkmale außer der in der Graphik betrachteten berechnet. Für die konstantgehaltenen Variablen wurde dabei der jeweiligen Median wie aufgeführt festgesetzt.

dieser Funktion entsprechend der quadratischen Komponente gleichzeitig abnimmt bis zu einer Größe von etwa 30.000 Studierenden. Ab einer Universitätsgröße von über 30.000 Immatrikulierten sinkt die geschätzte Zahl der Studierenden wieder. Dabei muss aber festgehalten werden, dass der Effekt der Zahl der eingeschriebenen Studenten für die These komplexer Organisationen nur für sehr große Universitäten zutrifft. Für etwa 70% der in die Rechnung einbezogenen Universitäten ist die Hypothese abzulehnen.

Entsprechend unserer Hypothese hat das Alter unter Kontrolle aller anderen Variablen des Modells einen negativen Effekt auf die Zahl der BMS. Dieser Einfluss ist jedoch verhältnismäßig gering: Eine 32-Jahre-alte Universität – so alt oder jünger sind 25% der betrachteten Universitäten – würde nach dieser Schätzung etwa 3,4 BMS anbieten, wobei alle anderen Merkmale dem jeweiligen Median entsprechen: diese Universität läge also in einem westdeutschen, CDU-regierten Bundesland, wäre mittelmäßig groß mit etwa 14.200 Studierenden, mittelmäßig 'international' mit etwa 120 Kooperationen mit ausländischen Hochschulen und knapp 130 Erasmus-Studenten und würde moderate DFG-Drittmittel einwerben mit 122 Tausend Euro pro Professor und Jahr. Dieselbe Universität, aber nun 56 Jahre alt – denn 50% der Universitäten sind 56 Jahre alt oder jünger –, würde dann etwa 3,2 BMS anbieten. Wäre sie 224 Jahre alt, dem Höchstalter von 75% der Universitäten, würde sie 2,6 BMS anbieten. Die Tendenz geht zwar konform zur obigen Hypothese, dass ältere Hochschulen sich Neuerungen weniger schnell anpassen als jüngere, beispielsweise weil sie sich ihren Traditionen und traditionellen Studiengängen verhaftet sehen. Da nach der Schätzung innerhalb des Interquartilabstandes, also der Differenz von den unteren 75% und den unteren 25% der Universitäten hinsichtlich des Alters, gerade ein BMS weniger angeboten würde, ist dieser Effekt dennoch nur sehr schwach ausgeprägt und damit fast vernachlässigbar.

Wie oben beschrieben, sind die drei anderen Koeffizienten des Modells nicht signifikant, nämlich die Schätzer für die Internationalität einer Hochschule, Zahl der Erasmus-Studenten im Ausland sowie internationale Kooperationen und die DFG-Mittel als Statusindikator; mögliche Erklärungen wurden oben bereits gegeben. Aus diesem Grund sollen sie hier nicht interpretiert werden.

2.2.2 Einfluss der Fächergruppen

In der entsprechenden Hypothese wurde vermutet, dass die Einführung der neuen Abschlüsse je nach Fächergruppe unterschiedlich ist. Je nach Argumentationsweise schien dabei eine Rangfolge von Wahrscheinlichkeiten für die Anteile an BMS plausibel wie entweder folgende:

*Geisteswissenschaften < Rechts-/Wirt./Sozialwissenschaften < Naturwissenschaften
< Ingenieurwissenschaften,*

falls als zugrundeliegende Ursache die Offenheit gegenüber den neuen Abschlüssen vor allem in den geplanten Strukturen der neuen Studienprogramme vermutet würde, die ein gegliederteres und von der Studienordnung stark gestaltetes Studium befördert. Haben bestimmte Fächergruppen seit jeher eine Affinität zu dieser von außen strukturierenden Studienform, würde es für diese Fächer leichter und daher naheliegend sein, auf BMS umzustellen.

Ebenso könnte aber auch eine umgekehrte Rangfolge möglich sein:

*Geisteswissenschaften > Rechts-/Wirt./Sozialwissenschaften > Naturwissenschaften
> Ingenieurwissenschaften,*

so dass die Geisteswissenschaften den höchsten Anteil an BMS verzeichnen würden und die Ingenieurwissenschaften den kleinsten. In diesem Fall würde die Legitimität von Abschlüssen und Fächergruppen in den jeweiligen Fächergruppen als Anreiz für die Umstellung auf BMS vermutet.

Wie in Abbildung 10 sichtbar, ist die Rangfolge der vier zu betrachtenden Fächergruppen nicht mit einer der beiden vermuteten identisch. Unabhängig davon, welcher der oben genannten Argumentationsweise man folgt, zeigt sich, dass nicht Ingenieur- oder Geisteswissenschaften die Fächergruppen sind, die am häufigsten auf Bachelor und Master umgestellt haben. Vielmehr ist bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften die Wahrscheinlichkeit für BMS am größten, wobei diese noch immer etwa um 34 Prozentpunkte niedriger ist als das Auftreten von anderen Abschlüssen. Bei den Geisteswissenschaften ist die Wahrscheinlichkeit für einen Studiengang mit einem Bachelor- oder Masterabschluss gegenüber anderen jedoch um 88 Prozentpunkte niedriger. Vergleicht man die Abstände innerhalb der Rangordnung, so zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit für BMS bei Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften um fast die Hälfte höher liegt als bei Ingenieurwissenschaften. Die Kluft ist jedoch zwischen den Ingenieurwissenschaften und der nächstniedrigeren Fachgruppe, den Naturwissenschaften, am höchsten: Hier ist die Chance für BMS gegenüber anderen Studiengängen um das 2,4-fache höher als in den Naturwissenschaften.

Zwischen den beiden in der Umstellung im Vergleich eher zurückhaltenden Fächergruppen ist die Differenz eher niedrig: In Bezug auf die Naturwissenschaften ist die Wahrscheinlichkeit für geisteswissenschaftliche Studiengänge um 36% geringer, einen BMS anzubieten als einen anderen. Betrachtet man das Verhältnis auf umgekehrte Weise, so ist dieser Unterschied nicht signifikant und sollte daher vorsichtig behandelt werden. Es ist also nicht auszuschließen, dass zwischen

Geistes- und Naturwissenschaften kein Unterschied in der Umstellungshäufigkeit besteht, zumindest für das Jahr 2004.

Abbildung 10: Unterschiede in den Fächergruppen¹⁴²

	Odds ^{a)}	OR1 ^{b)}	OR2 ^{c)}	OR im Vgl. zu Geisteswissenschaften ^{d)}	Std.fehler	z	Zahl der BMS	sonst
Recht/Wirt/Soz	0.66		1.45	5.39	** 1.799	5.05	25	38
Ingenieurw.	0.45	0.69	2.38	3.71	** 1.292	3.76	19	42
Naturw.	0.19	0.42	1.56	1.56	.539	1.29	16	84
Geistesw.	0.12	0.64		cons. ^{e)}	** .212	-9.93	25	205
Sonst	0.21			1.73	.765	1.23	8	38

** signifikant mit $\alpha = 0.01$

a) ist die Wahrscheinlichkeit (gemäß der relativen Häufigkeit), mit der ein Studiengang der entsprechenden Fachgruppe zu einem Bachelor oder Master führt

b) Odds Ratio der Fächergruppe für einen Studiengangs mit Bachelor- oder Masterabschluss im Vergleich zu einem Studiengang mit Bachelor- oder Masterabschluss der jeweils direkt darüber vermerkten Fächergruppe

c) Odds Ratio der Fächergruppe eines Studiengang mit Bachelor- oder Masterabschluss im Vergleich zu einem Studiengang mit Bachelor- oder Masterabschluss der jeweils direkt darunter vermerkten Fächergruppe

d) Unterschied der Wahrscheinlichkeit, dass in einem Studiengang der jeweiligen Fächergruppe ein Bachelor- oder Masterabschluss erlangt werden kann im Vergleich zu einem Studiengang aus den Geisteswissenschaften. Zusätzlich sind die Signifikanz, der Standardfehler und der z-Wert der Effekt-Koeffizienten angegeben.

e) in der Effektcodierung $\exp(\beta)$, wie es für die anderen Fächergruppen in der selben Spalte angegeben wurde, wäre der eigentlich richtige Wert an dieser Stelle 1, der β -Koeffizient für die Geisteswissenschaften demnach bei 0, da diese als Referenzkategorie gewählt wurden. Jedoch wurden hier die Angaben für die Konstante β_0 angegeben, die mit der in der zweiten Spalte angegebenen Odds für die Geisteswissenschaften identisch ist, da Referenzkategorie. Der Wert der Konstante wurde hier also abweichend zu den anderen Angaben der Spalte nicht umgerechnet.

Vergleicht man ebenso die beiden anderen Fächergruppen mit den Geisteswissenschaften als Referenzkategorie, wird das große Ausmaß der Unterschiede besonders deutlich: Für Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ist die Wahrscheinlichkeit um fast das 5,4-fache höher, BMS als andere Studiengänge anzubieten. Bei den Ingenieurwissenschaften liegt diese Wahrscheinlichkeit immerhin fast 4-mal höher als in den Geisteswissenschaften.

Vergleicht man die Ränge mit den hypothetisch angenommenen, könnte der Eindruck entstehen, dass lediglich für die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eine falsche Stelle in der Rangordnung prognostiziert wurde, ansonsten sich die Reihe jedoch mit der ersten Vermutung deckt, dass die

¹⁴² Die Angaben für die Odds Ratios mit einer einheitlichen Referenzkategorie können sowohl aus den Häufigkeiten bzw. daraus abgeleiteten Odds berechnet werden, als auch über die Modellierung eines einfachen Logitmodells erhalten werden (vgl. Tutz 2000: 45-58). In letzterem Fall ist dies jedoch auf Grund fehlender Informationen bzw. Überparametrisierung nicht mit einer Auswertung wie in Abschnitt 2.2.1 vergleichbar, die entsprechende Modellüberprüfung muss daher ausbleiben.

Geisteswissenschaften die niedrigste Zahl von BMS haben. Entsprechend der Hypothese könnte damit spekuliert werden, dass der entscheidende Faktor bei der Umstellung auf BMS in Fächergruppen nicht die Tradition oder Institutionalisierung der Abschlüsse ist, sondern dass der Grad der Vorstrukturierung des Studienablaufs bereits vor der Diskussion des neuen Systems die entscheidende Rolle spielt. Demnach würde die Ähnlichkeit der Studienprogramme und damit vielleicht auch die Leichtigkeit der Umstellung wichtig sein, möglicherweise aber auch das inhaltliche Konzept hinter den Strukturen, die 'Ideologie', wenn man möchte. Die Abweichung in der erwarteten Rangfolge würde dann lediglich einer Fehleinschätzung des Strukturierungsgrades von Studiengängen der jeweiligen Fächergruppen entsprechen.

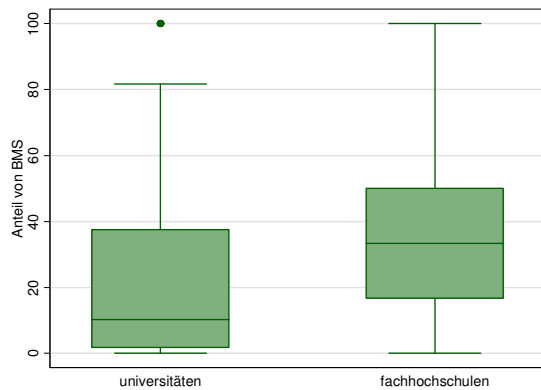
Ein möglicher Einwand der Empirie bleibt jedoch zu erwähnen: Ein Grund für die verschiedenen Einflüsse auf die Zahl der BMS könnten auch unterschiedliche Organisationsstrukturen sein, falls es wahr ist, dass der Umstellungsprozess in den Fächern unterschiedlich lang dauert. Dies kann auf die hier vorgenommene Querschnittsbetrachtung einen erheblichen Einfluss haben. Allerdings geschieht die Umstellung auf der unteren Ebene der Organisationshierarchie von Universitäten, weshalb lediglich von einem direkten Zusammenhang ausgegangen werden kann, sofern eine über alle Hochschulorganisationen hinweg spezifische „Organisations-“ oder „Kommunikationskultur“ innerhalb der Fächergruppen unterstellt wird. Dies kann hier nicht überprüft werden, jedoch scheint dieser Einfluss in einer Größenordnung, die zumindest die vorliegende Richtung vollständig verändern würde, wenig plausibel. Die Richtigkeit der beschriebenen Ergebnisse kann daher durchaus als wahrscheinlich gelten.

2.2.3 Einfluss von Statusunterschieden: Fachhochschulen vs. Universitäten

Neben der in Abschnitt 2.3.1 untersuchten Wirkung von Statusunterschieden anhand des Indikators der DFG-Drittmittel auf die Zahl der BMS wird nun ein zweiter Indikator überprüft: der Unterschied zwischen Fachhochschulen und Universitäten. Diese Hypothese wird mit Hilfe eines einfachen t-Tests überprüft.

Im Mittel sind 36% der an Fachhochschulen angebotenen Studiengänge BMS ($n=157$; Std.fehler= $2,17$; Std.abw.= $27,23$). Bei Universitäten werden durchschnittlich 23% BMS angeboten ($n=117$; Std.fehler= $2,62$; Std.abw.= $28,32$), also etwa 13% weniger. Der Test überprüft, ob die Mittelwertdifferenz der Anteilswerte an Fachhochschulen und Universitäten signifikant von 0 abweicht. Problematisch können dabei die verschiedenen Verteilungen der Gruppen sein, wie der Boxplot (Abbildung 11) zeigt.

Abbildung 11: Anteil von Bachelor- und Masterstudiengängen für Fachhochschulen und Universitäten



Die Differenz der beiden Anteile liegt mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% zwischen etwa 19 und 6 Prozentpunkten. Der Mittelwert des Anteils von BMS an allen Studiengängen ist bei Universitäten signifikant ($\alpha < 0,01$) geringer ($t = -3,67$; $df = 244$ unter der Annahme ungleicher Varianzen) als bei Fachhochschulen. Für die Odds Ratio ergibt sich, dass bei Fachhochschulen die Wahrscheinlichkeit etwa 3-mal höher ist, dass ein Studiengang zu einem Bachelor oder Master verhilft als zu einem anderen Abschluss, als für Universitäten. Die in Abschnitt 1.2 aufgestellte Hypothese, dass Fachhochschulen mehr BMS anbieten, weil dadurch Statusunterschiede nach außen aufgehoben werden können, wird somit unterstützt.

2.2.4 Alter von Studienbereichen

Im letzten Teil der Ergebnisauswertung soll überprüft werden, ob das Alter eines Studienbereiches einen entscheidenden Einfluss darauf hat, ob ein Studiengang zu einem Bachelor oder Master gegenüber einem anderen Abschluss führt. Die Analyse beruht auf insgesamt 975 Studiengängen, die im Gegensatz zu dem in 2.2.1 beschriebenen Regressionsmodell unabhängig von ihrer Mutteruniversität, damit zusammenhängenden organisationalen Merkmalen oder der Hochschulpolitik eines Bundeslandes untersucht werden. Auch hier werden wieder einzelne t-Tests durchgeführt. Die übergeordneten Fächergruppen wie Sprach- und Kulturwissenschaften, Naturwissenschaften etc. werden dabei nicht als eine Variable betrachtet, da hier keine Zufallsauswahl der Studiengänge vorliegt (vgl. 2.1). Die Ergebnisse dieser Analyse sollten daher vorsichtig behandelt werden und können nur schwer generalisiert werden, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Auswahl der Studienfächer möglicherweise mit den interessierenden Abschlüssen korreliert. Da darüber hinaus die Vergleichbarkeit von 'alt' und 'neu' zwischen den Fächergruppen nicht gewährleistet ist, wird die Analyse einzeln für jeweils eine

Fächergruppe vorgenommen. Eine Interaktion zwischen Alter von Studiengängen und Fächerzugehörigkeit ist hier also nicht überprüfbar.

Für die Geisteswissenschaften sind die Anteile von BMS insgesamt sehr gering, wobei er für Philosophie (n=100) als Repräsentant eines alten geisteswissenschaftlichen Studienbereiches mit 16% BMS (Std.fehler=0,04; Std.abw.=0,37) höher ist als für Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft (n=44) mit 11% (Std.fehler=0,05; Std.abw.=0,32). Demnach kann bereits hier für die Geisteswissenschaften und der vorliegenden Auswahl an Studienfächern die Hypothese nicht unterstützt werden, dass ältere Studienfächer mehr mit der Einführung der neuen Studiengänge zögern. Der Test zeigt jedoch, dass die Differenz der Anteile zwischen alten und neuen Studienfächern in den Geisteswissenschaften nicht signifikant ist ($t=0,76$ bei angenommener ungleicher Varianz zwischen den Gruppen).

Bei den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wurden als alter Studienbereich die Volkswirtschaftslehre gewählt (n=46), bei denen nur 9% BMS sind (Std.fehler=0,04; Std.abw.=0,28). Dem gegenüber stehen als neue Fächer Politikwissenschaften und Soziologie (n=122), von denen etwa 15% BMS sind (Std.fehler=0,03; Std.abw.=0,36). Entsprechend unserer Hypothese liegt hier also der Anteil von BMS bei neuen Studienbereichen höher als bei alten. Wie der Mittelwerttest zeigt, ist diese Differenz jedoch nicht signifikant ($t=-1,14$ unter Annahme ungleicher Varianz), die Hypothese kann also auch diesmal nicht bestätigt werden.

In den Naturwissenschaften wird Physik (n=204) als altes naturwissenschaftliches Fach der Biologie, Bioinformatik, Biochemie und Lebensmittelchemie (n=215) gegenübergestellt. Auch hier haben die alten Fächer einen niedrigeren Anteil an Bachelor und Master mit 9% (Std.fehler=0,02; Std.abw.=0,28) als die neuen Studiengänge mit 15% (Std.fehler=0,02; Std.abw.=0,36). Diese Differenz hat sich als signifikant erwiesen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von unter 5% ($t= -2,04$ unter Annahme unterschiedlicher Varianz). Für den Fall der Naturwissenschaften konnte also unsere Hypothese bestätigt werden, dass das Alter eines Studienbereiches einen Einfluss darauf hat, wie sehr sich die Fächervertreter den neuen Abschlüssen öffnen. Betrachtet man die Odds Ratio, so ist in den Naturwissenschaften die Wahrscheinlichkeit für neue Studienbereiche fast doppelt so hoch (1,86-fach) wie für alte Studienbereiche.

In den Ingenieurwissenschaften sind Maschinenbau und Elektrotechnik (n=89) als traditionelle Fächer dieser Disziplin sowie Informatik (n=154) als jüngerer Vertreter gewählt worden. Wie bereits bei den anderen Fächergruppen mit Ausnahme der Geisteswissenschaften ist auch hier der Anteil von BMS bei den alten Fächern mit 16% (Std.fehler=0,04; St.abw.=0,37) niedriger als bei den neuen, die einen Anteil von 21% BMS haben (Std.fehler=0,03; Std.abw.=0,41). Der Unterschied zwischen

diesen beiden Werten ist jedoch nicht signifikant ($t=-0,99$ unter Annahme unterschiedlicher Varianz). Für die Ingenieurwissenschaften konnte die Hypothese also wiederum nicht bestätigt werden.

Wie zumindest für die Naturwissenschaften festgestellt werden konnte, hat das Alter eines Studienbereiches einen deutlichen Einfluss auf die Zahl von BMS. Die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse zwischen den Fächergruppen könnte vermuten lassen, dass hier ein Interaktionseffekt zwischen Alter und der Fächergruppe besteht, also dass der Einfluss des Institutionalierungsgrades von Studienbereichen an Hochschulen von der Fächergruppe abhängt. Aufgrund der Datenmängel, was die Untersuchungseinheiten angeht, und der damit verbunden Einzelberechnung konnte dies jedoch nicht überprüft werden. Da zudem keinerlei Information über die Verteilung des Alters der Studiengänge in der Grundgesamtheit vorliegen und demnach keine Einschätzung über die Repräsentativität gegeben werden kann, sind negative Auswirkungen der vorliegenden Daten auf die Ergebnisse nicht auszuschließen. In der Tendenz ist jedoch von einem Effekt auszugehen, wobei die tatsächliche Stärke des Effektes nicht sicher vorhergesagt werden kann.

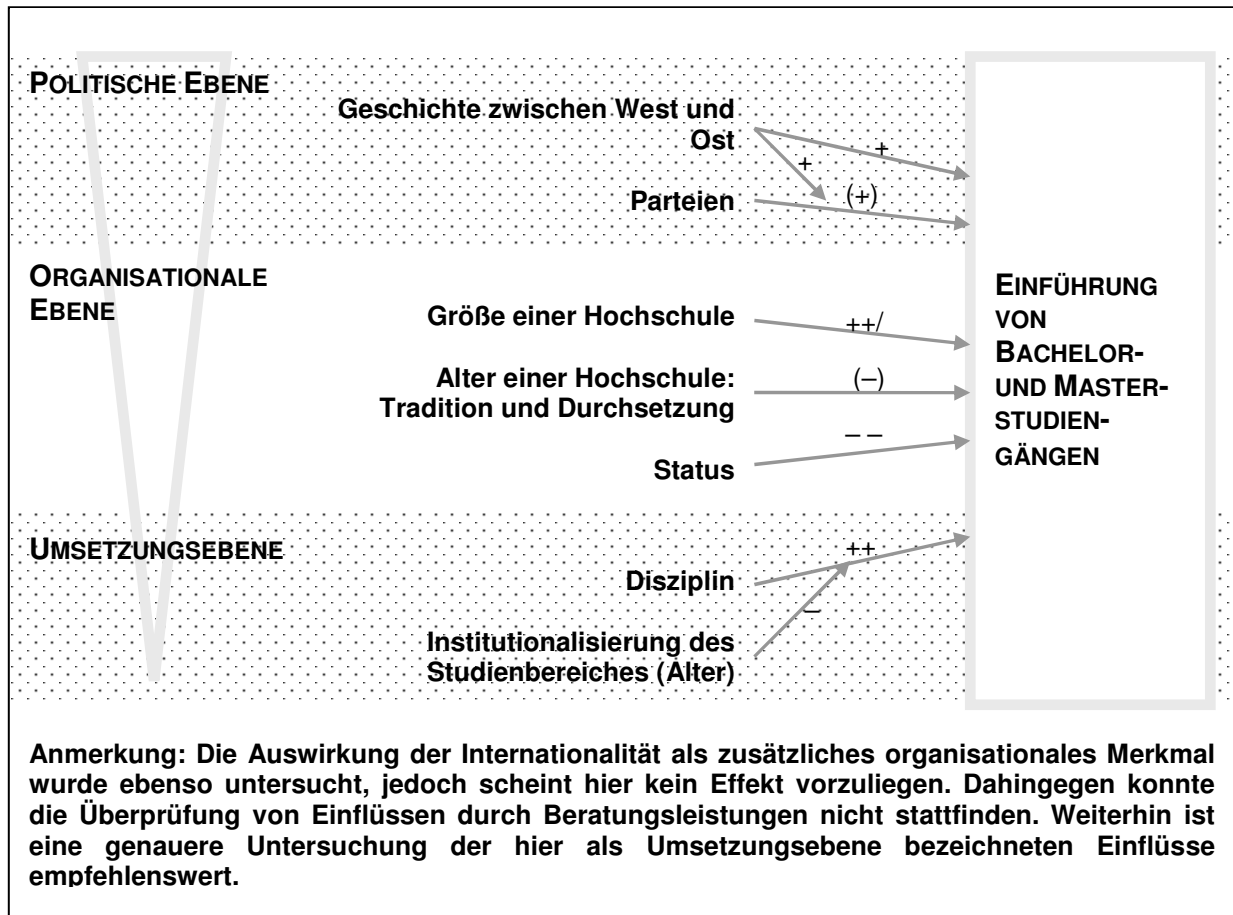
2.3 Diskussion und Ausblick

In der Untersuchung wurde versucht, drei entscheidende Einflüsseebenen für die Einführung von BMS abzudecken: (hochschul-)politische, überregionale Einflüsse, Merkmale der Organisationen sowie auf der untersten Stufe die Umstellungsbereiche selbst (vgl. Abbildung 12).

Da Politik grobe Richtungen für die Strategien der Hochschulen vorgeben kann, ist von einem starken Einfluss auf dieser Seite auszugehen. Hochschulpolitik findet – außerhalb von Diskussionen – auf Landesebene statt. Wie sich jedoch gezeigt hat, ist der Einfluss der regierenden Partei entsprechend der Erwartung dennoch nur sehr gering, der Unterschied zwischen hauptsächlich SPD- und CDU/CSU-regierten Bundesländern ist also nicht groß. Zwei mögliche Ursachen springen dabei ins Auge: Entweder dauert die Umsetzung der hochschulpolitischen Vorstellungen einer Partei sehr lang oder sie sind grundsätzlich nur schwer durchzusetzen. Oder aber die Unterschiede zwischen den Parteien sind minimal. Für Letzteres sprechen die Parteiprogramme: Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Einstellung gegenüber BMS nicht, dies sollte also tatsächlich die Ursache sein. Dass darüber hinaus die politische Durchsetzung selbst wesentlich ist, kann nach unserer Auswertung bestätigt werden: Für ostdeutsche Universitäten zeigte sich ein starker Zusammenhang mit der regierenden Partei, demnach hat entsprechend die SPD einen großen positiven Einfluss auf die Zahl der BMS, wobei hier wegen der geringen Fallzahl Zufälle nicht ausgeschlossen werden können. Dennoch steht dies

im Einklang zu ihrem politischen Programm. Warum im Einzelnen die Durchsetzung politischer Ziele in Ostdeutschland besser funktioniert oder ob die hohe Deckungsgleichheit vieler BMS und der Landespolitik doch andere Gründe hat, müsste (politikwissenschaftlich) erkundet werden.

Abbildung 12: untersuchte Einflussfaktoren auf die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen



Des Weiteren ist ein Unterschied zwischen west- und ostdeutschen Universitäten zu verzeichnen: Jenseits des Einflusses der Landespolitik sind ostdeutsche Hochschulen langsamer in der Umstellung auf BMS. Möglicherweise sind hierfür die großen Veränderungen seit der Wende die Ursache. Da die Umstellung auf BMS häufig ebenso als Kraftakt wahrgenommen wird, wird in Ostdeutschland vielleicht aus diesem Grund mit der Umstellung eher gezögert. Ob vielmehr die Meinungen in ganz Ostdeutschland über BMS weniger positiv als im Vergleich zu Westdeutschland sind, bleibt fraglich.

Eine der überprüften Einflüsse der Merkmale von Universitäten ist das Alter dieser Organisationen. Daran konnte gezeigt werden, dass das Alter von Hochschulen einen verhältnismäßig kleinen Einfluss auf die angebotene Zahl der BMS hat. Dennoch konnte die Hypothese bestätigt werden, dass ältere Hochschulen mit der Umstellung zögerlicher umgehen als jüngere. Bisher wurde vermutet, dass die in den

Diskussionen im Querschnitt eher positiv wahrgenommenen Bachelor- und Masterabschlüsse von jungen Universitäten genutzt werden, um sich in dem in Deutschland hohen Angebot an Hochschulen als innovativ oder zumindest als 'auf dem neuesten Stand der Dinge' zu präsentieren. Die recht kleinen Unterschiede deuten jedoch darauf hin, dass entweder auch bei kleinen Hochschulen die Umstellung viel Zeit und Aufwand in Anspruch nimmt, das Jahr 2004 für eine Beurteilung des Bologna-Prozesses in Deutschland demnach noch zu früh ist, oder der positive Eindruck von BMS nicht so stark ist wie bisher angenommen. Wesentlich bedeutender ist die Größe einer Universität: Für eine Stichprobe von 79 Universitäten steigt bis zu einer Größe von etwa 30.000 immatrikulierten Studierenden die Wahrscheinlichkeit von BMS, wobei dieser Zuwachs mit steigender Größe der Hochschule geringer wird. Für alle im gesamten Hochschulkompass verzeichneten Universitäten (n=117) betrifft dies damit knapp 90% der Organisationen. Für alle übrigen Universitäten, die diese Hochschulgröße übersteigen, nimmt der Einfluss wieder ab. Daher ist zu schlussfolgern, dass zumindest für Universitäten der negative Effekt der Organisationskomplexität nur auf sehr große Hochschulen zutrifft. Die Theorie komplexer Organisationen, wie sie von Parkinson aufgestellt wurde, kann daher für den relativ kleinen Teil von großen Universitäten bestätigt werden.

Für den Status der Hochschulen sind die Ergebnisse ambivalent: In einem Vergleich von Fachhochschulen und Universitäten im Sinne statusungleicher Hochschulen wurde ein sehr großer Unterschied in der Umstellung auf BMS festgestellt. Fachhochschulen als statusniedrigere Organisationen haben danach im Jahr 2004 anteilig weitaus mehr BMS angeboten. Wird Status jedoch an der Höhe der eingeworbenen DFG-Drittmittel gemessen, kann kein Effekt auf die Zahl der BMS nachgewiesen werden. Ein möglicher Grund ist, dass Drittmittel kein geeigneter Indikator für den Status einer Hochschule sind, beispielsweise weil nur ein loser Zusammenhang zwischen Forschung und Lehre bestehen könnte. Für einen endgültigen empirischen Nachweis müsste jedoch der Zusammenhang der beiden Indikatoren noch geprüft werden, was hier aufgrund fehlender Daten der Drittmittel für Fachhochschulen leider nicht geschehen konnte. Geht man jedoch davon aus, dass die Kategorisierung nach Fachhochschulen und Universitäten ein geeigneter Indikator für Statusunterschiede ist, wie in AG II bereits zum Ausdruck kam (AG II: 3.1), muss angenommen werden, dass Drittmittel tatsächlich nicht zur Messung von Status geeignet sind. In diesem Fall muss bestätigt werden, dass statusniedrigere Hochschulen sich den neuen Veränderungen zur Verbesserung ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz schneller anpassen, sofern angenommen wird, dass BMS gegenüber anderen Abschlüssen einen höheren Stellungswert genießen.

Ein Einfluss der Internationalität einer Universität auf die Zahl der BMS konnte nicht bestätigt werden. Allerdings ist nicht klar, ob es sich hierbei um einen realen fehlenden Effekt oder beispielsweise um einen falschen Indikator handelt. Diese Frage muss leider unbeantwortet bleiben.

Eine Auswertung von Einflüssen der konkreten Umsetzungsebene auf die Umstellung von BMS ergab erhebliche Unterschiede für Fächergruppen. Scheinbar überraschend wurden die Studiengänge am häufigsten in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auf die neuen Studienstrukturen umgestellt. Dies verwundert, da besonders das klassische Jurastudium mit dem Staatsexamen schließt und demnach die Zahl der BMS in dieser Fächergruppe senken müsste. Doch von den insgesamt 500 Fällen der Analyse stammen von 63 Studiengängen der Fächergruppe lediglich 7 aus den Rechtswissenschaften, von denen wiederum nur einer zum Staatsexamen führt.¹⁴³ Diese Gruppe fällt daher nicht ins Gewicht. Einen ebenso beachtlichen Anteil von BMS hatten 2004 die Ingenieurwissenschaften. Geistes- und Naturwissenschaften dahingegen sind relativ zögerlich. Dies wird damit begründet, dass vor allem die strukturelle Nähe der neuen Studiengänge zu den bisher vorhandenen die Ursache ist, denn auch BMS ermöglichen ein vonseiten der Fakultät recht vorgeprägtes Studium und straffen dieses sogar noch deutlicher als die bisherigen. Wird unterstellt, dass in den Rechts-, Wirtschafts-, Sozial- und Ingenieurwissenschaften eine weitere Verstärkung dieser Straffung hauptsächlich positiv bewertet wird, liegt eine Vielzahl an Umstellungen auf BMS in den Fächergruppen nahe.

Bei der Überprüfung der Fragestellung, ob ältere Studienbereiche möglicherweise schneller auf die neuen Studienstrukturen umgestellt werden, konnte nur für die Naturwissenschaften ein interpretierbarer Unterschied festgestellt werden. Daher ist zumindest für die Naturwissenschaften von einem Interaktionseffekt des Alters der Studienbereiche auszugehen. Ähnlich wie für jüngere Hochschulen ist auch bei jüngeren Studienbereichen von einem positiven Effekt auf die Umstellung auszugehen. Entsprechend der Hypothese und der Erhebung des Alters der ausgewählten Studienbereiche wird dies mit dem Institutionalierungsgrad an Universitäten erklärt. Lang an Universitäten gelehrte Studienbereiche würden danach eher verteidigt, um an alt Bewährtem und Etabliertem festzuhalten. Aus Sicht der Fakultäten ist die Überwindung älterer und eventuell sogar als 'festgefahren' zu bezeichnender Strukturen schwieriger, vor allem, wenn scheinbar 'kein Grund' zur Änderung der Studienstrukturen besteht. Allerdings ist zu vermerken, dass in dieser Berechnung die Differenzen von alten und neuen Fächern zwischen den Disziplinen nicht verglichen werden konnten. Darüber hinaus ist durch die künstliche Auswahl

¹⁴³ Hinzu kommen 4 Magisterabschlüsse, 2 Master- sowie 1 Bachelorabschluss.

der Fächer keine Generalisierung des Ergebnisses möglich: Inwiefern das Ergebnis also auch auf die gesamten Naturwissenschaften zutrifft und ob der Unterschied tatsächlich höher ist als in anderen Disziplinen, bleibt offen. Vielmehr ist wünschenswert, das Alter von einer Vielzahl von Studienbereichen zu bestimmen, so dass starke Verzerrungen durch eine Selektion der Fächer ausgeschlossen werden können.

Mit der quantitativen Auswertung wurden drei Einflussebenen untersucht. Da die Komplexität dieser Ebenen zunimmt, sinkt die Untersuchbarkeit mit quantitativen Datenanalysemethoden jedoch. Dies hat sich auch in der Operationalisierung beispielsweise des Alters von Studienbereichen gezeigt: Eine umfassende Überprüfung würde einen übermäßig großen Aufwand an Rechercharbeiten erfordern. Eine Kombination mit qualitativen Untersuchungen vor allem der konkreten Umsetzungsebene in Fakultäten und verantwortlichen Gremien ist daher wünschenswert. Insbesondere die Untersuchung der Abläufe beim Umstellungsprozess in der Fachbereichsebene selbst ist wünschenswert, um sie auf inhaltliche Veränderungen der neuen Studienprogramme hin zu analysieren. Für eine dennoch interessante, weiterführende quantitative Auswertung wäre hier vor allem eine größere Auswahl von Studienbereichen erfreulich, um den Grad der Institutionalisierung von Studienbereichen an Hochschulen als Einflussvariable genauer anschauen zu können. Darüber hinaus ist auch eine genauere Erfassung der thematischen Zusammenhänge von Studiengängen empfehlenswert, um auch 'Mischfächer' zu erfassen und so überprüfen zu können, ob diese häufiger bei Bachelor- oder Masterprogrammen auftauchen als bei traditionellen Abschlüssen. Für die Stichprobe der Universitätsstudiengänge vom Sommersemester 2004 (n=500) liegen diese Daten vor, konnten bisher jedoch nicht ausgewertet werden.

Ebenso konnte der in den Hypothesen formulierte Faktor von Beratungsleistungen leider nicht überprüft werden. Wurde zu Beginn ein positiver Effekt erwartet, ist nach Auswertung der Interviews eher von keinem Effekt auszugehen (vgl. Hypothese 1).

Ein besonderes Anliegen ist die aufwendige Aufbereitung der Daten aus dem Hochschulkompass seit dessen Entstehen vor einigen Jahren. Damit wäre es möglich, den Umstellungsprozess auf BMS wesentlich exakter zu verfolgen als dies in dem beschriebenen Querschnitt möglich war. Auf diese Weise könnten eventuelle Verzerrungen durch lange währende Umstellung besser kontrolliert, oder die offene Frage nach fachbereichsspezifischen 'Organisationskulturen' als Einfluss überprüft werden. Vor allem aber wären genauere Aussagen darüber möglich, „wer zuerst“ und „wer wie schnell“ umgestellt hat oder ob politische Ereignisse die Umstellung

gehemmt oder gefördert haben. Dennoch ist auch hier eine Kombination mit qualitativen Untersuchungen erstrebenswert.

3 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurden verschiedene mögliche Einflussfaktoren auf ihre Bedeutung für die Umstellung von BMS hin ausgewertet. Dabei schienen drei Dimensionen wichtig: Die den hochschulischen Entscheidungsgremien übergeordnete Hochschulpolitik, Merkmale der Hochschulorganisationen selbst und eine dem untergeordnete Ebene auf Basis einzelner Studiengänge. Die wesentlichen Daten wurden dem Hochschulkompass der HRK vom Sommersemester 2004 entnommen. Die wichtigsten Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf Universitäten.

Mittels einer Regressionsanalyse wurde bestätigt, dass ostdeutsche Hochschulen nicht so zahlreich umgestellt haben wie westdeutsche. Der Unterschied ist jedoch sehr gering. Auf der übergeordneten politischen Ebene hat sich zudem gezeigt, dass der Einfluss von SPD und CDU hinsichtlich einer Unterscheidung nach der aktuellen Landesregierung über alle deutschen Hochschulen kaum spürbar ist. Jedoch wurde sichtbar, dass zumindest für ostdeutsche Hochschulen eine SPD-Regierung die Wahrscheinlichkeit der Umstellung erhöht.

Die Überprüfung einiger organisationssoziologischer Variablen ergab, dass das Alter von Hochschulen einen geringen negativen Effekt auf die Zahl der Bachelor- und Masterstudiengänge hat. Für die Größe von Universitäten stellte sich jedoch eine recht bedeutende Zunahme von BMS mit steigender Studierendenzahl heraus. Allerdings kehrt sich dieser Trend für sehr große Organisationen um. Bedeutend waren darüber hinaus Statusunterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten: Fachhochschulen haben bereits wesentlich mehr auf die neuen Studienprogramme umgestellt als Universitäten. Eine Überprüfung des Einflusses von Internationalität von Universitäten hat dahingegen keine Wirkung ergeben.

Darüber hinaus ist ein starker Unterschied für verschiedene Fächergruppen zu verzeichnen: Am häufigsten haben Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie etwas weniger oft die Ingenieurwissenschaften auf die neuen Abschlüsse umgestellt. Bei den Natur- und Geisteswissenschaften sind nur sehr wenige BMS vorhanden. Für die Naturwissenschaften hat sich zudem ein Interaktionseffekt mit dem Alter von Studienbereichen ergeben: Alte naturwissenschaftliche Fächer stellten demnach bedeutend seltener um als jüngere.

Literatur

- Andreß, Jürgen, Jacques A. Hagenaars und Steffen Kühnel (1997): *Analyse von Tabellen und kategorialen Daten: log-lineare Modelle, latente Klassenanalyse, logistische Regression und GSK-Ansatz*, Berlin: Springer.
- Bortz, Jürgen (1999): *Statistik für Sozialwissenschaftler*, Berlin: Springer.
- Collett, David (1991): *Modelling Binary Data*, London: Chapman & Hall.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2003): *Förder-Ranking 2003: Institutionen – Regionen – Netzwerke: DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung*, Bonn: DFG. Abrufbar unter: http://www.dfg.de/ranking/download/dfg_foerder_ranking_2003.pdf (24.02.05).
- Deutscher Akademischer Austausch Dienst (2004): *SOKRATES/ERASMUS 2002/2003: Statistische Übersichten zur Studierenden- und Dozentenmobilität*, Bonn: DAAD. Abrufbar unter: http://www.eu.daad.de/sokrates/downloads/zahlen/sokrates2002_03.pdf (24.02.05).
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott und Martin Trow (1994): *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage.
- Hannan, Michael T. und John Freeman (1984): „Structural Inertia and Organizational Change“, in: *American Sociological Review* 49 (1): 149-164.
- Hastie, Trevor J. und Robert J. Tibshirani (1999 [1990]): *Generalized Additive Models*, London: Chapman & Hall.
- Hochschulrektorenkonferenz (2004): *Information: Statistische Angaben zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Akkreditierung, Studierenden und Absolventen: Wintersemester 2004/2005*, Bonn: HRK. Abrufbar unter: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Statistik_BAMA.pdf (25.02.05).
- Jahn, Ilse, Rolf Löther und Konrad Senglaub (1985): *Geschichte der Biologie: Theorien, Methoden, Institutionen und Kurzbiographien*, Jena: Gustav Fischer.
- Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): *Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses: Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF*, Abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2004.pdf (25.02.05).
- Kohler, Ulrich und Frauke Kreuter (2001): *Datenanalyse mit Stata: Allgemeine Konzepte der Datenanalyse und ihre praktische Anwendung*, München: Oldenbourg.

- Parkinson, C. Northcote (1957): *Law and Other Studies in Administration*, Boston: Houghton Mifflin.
- Statistisches Bundesamt (2002): *Laufende Ausgaben, Verwaltungseinnahmen, Drittmiteleinahmen und Laufende Grundmittel nach organisatorischer Zuordnung, Hochschulen sowie Lehr- und Forschungsbereichen (1999 und 2000)*, Sonderauswertung.
- Statistisches Bundesamt (2003): *Hochschulstatistische Kennzahlen, Monetäre Kennzahlen 2000/2001*, Wiesbaden. Hrsg.: Statistische Ämter des Bundes und der Länder.
- Statistisches Bundesamt (2004): *Systematik der Fächergruppen, Studienbereiche und Studienfächer. Übersicht 1: Fächergruppen, Studienbereiche und Studienfächer. Stand: Wintersemester 2002/2003*. Abrufbar unter: <http://www.destatis.de/allg/d/veroe/hoch/hochdow3.htm> (23.02.05).
- Stinchcombe, Arthur L. (1965): „Social Structure and Organizations“, in: March, James G. (Hrsg.): *Handbook of Organizations*, Chicago: Rand McNally: 142-193.
- Tutz, Gerhard (2000): *Die Analyse kategorialer Daten: anwendungsorientierte Einführung in Logit-Modellierung und kategoriale Regression*, München: Oldenbourg.

Pressemitteilungen, Stellungnahmen, Beschlüsse und Informationen

- Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP): *Information: „Häufig gestellte Fragen: Europäische und internationale Abschlüsse: Titelanerkennung und Berufsausübung in Deutschland“*, http://www.bdp-verband.org/psychologie/faq_titelanerkennung.shtml#01 (25.02.05).
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE): *Stellungnahme vom April 2003: „Argumente für eine rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen: Positionspapier I zu Bachelor- und Masterstudiengängen“*, http://www.che.de/downloads/Positionspapier1BMS_75.pdf (25.02.05).
- Christlich Demokratische Union Deutschlands (CDU): *Beschluss vom 14.12.2004: „Freie Menschen. Starkes Land. Vertrag für eine sichere Zukunft: Beschlüsse des 14. Parteitages der CDU Deutschlands“: 57*, <http://www.cdu.de/doc/pdfc/bschl-freie.pdf> (25.02.05).

- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs): *Information vom 3.03.2003*: „Häufig gestellte Fragen zur neuen Rahmenordnung für Diplomstudiengänge Psychologie“, <http://www.dgps.de/meldungen/detail.php4?&id=111> (25.02.05).
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs): *Stellungnahme vom 30.11.2004*: „Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Psychologie. Eine Stellungnahme des DGPs-Vorstandes und des BDP-Präsidiums“, <http://www.dgps.de/meldungen/detail.php?id=168> (25.02.05).
- Deutscher Lehrerverband (DL): *Pressemitteilung vom 30.03.2004*: „International anerkannte Studiengänge erhalten!‘: Bildungsverbände warnen vor Qualitätsverlusten im Studium und Gefahr des Niveau-Dumpings in der Lehrerbildung durch flächendeckende Einführung neuer Studiengänge“, <http://www.lehrerverband.de/> (25.02.05).
- Deutsche Mathematiker-Vereinigung (DMV): *Stellungnahme vom 15.05.2004*: „Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen: Zur Einführung konsekutiver Studiengänge in der Mathematik an deutschen Universitäten im Rahmen des Bologna-Prozesses nimmt die Deutsche Mathematiker-Vereinigung (DMV) wie folgt Stellung (Sommer 2004)“, <http://www.mathematik.uni-bielefeld.de/DMV/archiv/memoranda/bachmas.html> (25.02.05).
- Deutsche Physikalische Gesellschaft (DPG): *Stellungnahme vom 12.11.2004*: „Bachelor- und Masterstudiengänge im Fach Physik: Empfehlungen der Deutschen Physikalischen Gesellschaft für ein gestuftes Studium mit Bachelor- bzw. Master-Abschluß“, <http://www.dpg-physik.de/dpg/memo.htm> (25.02.05).
- Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK): *Beschluss vom 16.12.2004*: „Gestufte Studienstruktur in den Ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen: Gemeinsame Erklärung von KMK und HRK“, <http://www.kmk.org/aktuell/home.htm?beschl> (25.02.05).
- Linder-Jarchow, Kordula: *idw-Pressemitteilung vom 30.08.2001*: „Qualitätsverbesserung statt Strukturverschlechterung!“ <http://www.idw-online.de/pages/de/news38364> (25.02.05).
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD): *Beschluss vom 16.01.2004*: „Parteitag der SPD in Bochum 17. bis 19. November 2003: Beschlüsse“: 182, <http://www.spd.de/servlet/PB/show/1031670/2004-01-16-SPD-Beschluesse-Bochum03.pdf> (25.02.05).
- TU-9 – Consortium of German Institutes of Technology (TU-9): *Pressemitteilung vom 13.10.2004*: „‘TU 9’ vereinbaren gegenseitige Anerkennung ihrer Bachelor- und Master-Abschlüsse“, <http://idw-online.de/pages/de/news87249> (25.02.05).

Volkswagenstiftung: *Pressemitteilung vom 24.02.2005*: „Neue Schubkraft für die Geisteswissenschaften – Stiftungen stellen gemeinsames Angebot vor!“, <http://www.volkswagenstiftung.de/presse-news/presse05/24022005.pdf> (24.02.05)

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Abbildung 1: Statistiken der angebotenen Zahl von Studiengängen pro Hochschule nach verschiedenen Abschlüssen für Universitäten und Fachhochschulen	339
Abbildung 2: Zahl der Universitäten in CDU/CSU- und SPD-regierten Bundesländern aufgeschlüsselt nach West- und Ostdeutschland (n=117)	339
Abbildung 3: Schiefe Verteilung des Alters.....	340
Abbildung 4: Zusammenhang der beiden Internationalitätsindikatoren: Zahl der Kooperationen und Erasmus-Studenten für Universitäten (n=117)	342
Abbildung 5: Verteilung der Fächergruppen des Ausgangsdatensatzes nach vorläufiger Codierung, der daraus entnommenen Stichprobe mit selbiger Codierung und derselben Stichprobe nach neuerlicher Codierung auf Basis der Studienordnungen, Angaben in Prozent.....	344
Abbildung 6: Alter von ausgewählten Studiengängen der Fächergruppen Geisteswissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften.....	345
Abbildung 7: Plot zwischen Anzahl der Bachelor- und Masterstudiengänge und der Gesamtzahl von angebotenen Studiengängen einer Universität (n=84) ...	349
Abbildung 8: Schätzergebnisse der Regression	350
Abbildung 9: Einfluss von Studierendenzahlen.....	351
Abbildung 10: Unterschiede in den Fächergruppen.....	354
Abbildung 11: Anteil von Bachelor- und Masterstudiengängen für Fachhochschulen und Universitäten	356
Abbildung 12: untersuchte Einflussfaktoren auf die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen.....	359
Abbildung 13: Übersicht der Universitäten und Fachhochschulen des Hochschulkompasses (Stand: 9. Juli 2004).....	369
Abbildung 14: Überprüfen auf Ausreißer und Hebelpunkte im Regressionsmodells (n=84).....	373
Abbildung 15: Auswahl an diagnostischen Plots für das lineare Modell nach Ausschluss von Ausreißern (n=79).....	374

Anhang

**Abbildung 13: Übersicht der Universitäten und Fachhochschulen des Hochschulkompasses
(Stand: 9. Juli 2004)**

Universitäten

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau	Kirchliche Hochschule Wuppertal
Augustana-Hochschule Neuendettelsau	Ludwig-Maximilians-Universität München
Bauhaus-Universität Weimar	Lutherische Theologische Hochschule Oberursel
Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Bergische Universität Wuppertal	Medizinische Hochschule Hannover
Brandenburgische Technische Universität Cottbus	Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Bucerius Law School - Hochschule für Rechtswissenschaft	Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	Pädagogische Hochschule Freiburg
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	Pädagogische Hochschule Heidelberg
Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer	Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Deutsche Sporthochschule Köln	Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Eberhard-Karls-Universität Tübingen	Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald	Pädagogische Hochschule Weingarten
ESCP-EAP Europäische Wirtschaftshochschule Berlin	Philipps-Universität Marburg
Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)	Philosophisch-Theologische Hochschule der Salesianer Don Boscos Benediktbeuern - Philosophisch-Theologische Hochschule
European Business School - International University Schloß Reichartshausen Oestrich-Winkel	Münster - Kirchlich und staatlich anerkannte Hochschule in freier Trägerschaft der Rheinisch-Westfälischen Kapuzinerprovinz
FernUniversität in Hagen	Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen Frankfurt am Main
Freie Universität Berlin	Philosophisch-Theologische Hochschule SVD Sankt Augustin – Theologische Fakultät
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	Philosophisch-Theologische Hochschule Vallendar der Gesellschaft des Katholischen Apostolates (Pallotiner)
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Private Universität Witten/Herdecke gGmbH
Georg-August-Universität Göttingen	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen
Gustav-Siewerth-Akademie	Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Staatlich anerkannte wissenschaftliche Hochschule	Ruhr-Universität Bochum
Handelshochschule Leipzig	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	Stiftung Tierärztliche Hochschule Hannover
Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg	Stuttgart Institute of Management and Technology (SIMT)
Hochschule für Philosophie	Technische Universität Bergakademie Freiberg
Hochschule Vechta	Technische Universität Berlin
Humboldt-Universität zu Berlin	Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig
HWP - Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik	Technische Universität Chemnitz
International University Bremen	Technische Universität Clausthal
International University in Germany Bruchsal GmbH - staatlich anerkannte wissen	Technische Universität Darmstadt
Internationales Hochschulinstitut Zittau (IHI)	Technische Universität Dresden
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main	Technische Universität Hamburg-Harburg
Johannes Gutenberg-Universität Mainz	Technische Universität Ilmenau
Justus-Liebig-Universität Gießen	Technische Universität Kaiserslautern
Kassel International Management School	Technische Universität München
Katholische Universität Eichstätt - Ingolstadt	Theologische Fakultät Fulda
Kirchliche Hochschule Bethel	Theologische Fakultät Paderborn
	Theologische Fakultät Trier

Theologische Hochschule Friedensau
Universität Augsburg
Universität Bayreuth
Universität Bielefeld
Universität Bremen
Universität der Bundeswehr Hamburg
Universität der Bundeswehr München
Universität des Saarlandes
Universität Dortmund
Universität Duisburg-Essen
Universität Erfurt
Universität Flensburg
Universität Fridericiana zu Karlsruhe
(Technische Hochschule)
Universität Hamburg
Universität Hannover
Universität Hildesheim
Universität Hohenheim
Universität Kassel
Universität Koblenz-Landau
Universität Konstanz
Universität Leipzig
Universität Lüneburg
Universität Mannheim
Universität Osnabrück
Universität Paderborn
Universität Passau
Universität Potsdam
Universität Regensburg
Universität Rostock
Universität Siegen
Universität Stuttgart
Universität Trier
Universität Ulm
Universität zu Köln
Universität zu Lübeck
Westfälische Wilhelms-Universität Münste
WHU
Wissenschaftliche Hochschule für
Unternehmensführung – Otto-Beisheim-
Hochs
Wissenschaftliche Hochschule Lahr - staatlich
anerkannt
Zeppelin University - staatlich anerkannte
Hochschule

Fachhochschulen

AKAD-Fachhochschule Pinneberg - staatlich
anerkannt -
AKAD - Fachhochschule Leipzig - staatlich
anerkannt -
AKAD Fachhochschule Lahr - staatlich
anerkannt -
Alice-Salomon-Fachhochschule für
Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin
BiTS - Business and Information Technology
School gGmbH
Deutsche Telekom Fachhochschule Leipzig
Europa Fachhochschule Fresenius

Europäische Fachhochschule Rhein/Erft -
european university of applied sciences
Europäische Fernhochschule Hamburg
Evangelische Fachhochschule Berli
Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpäd
Evangelische Fachhochschule Darmstadt
Evangelische Fachhochschule Freiburg
Hochschule für Soziale Arbeit, Diakonie und
Evangelische Fachhochschule für
Religionspädagogi
und Gemeindediakonie Moritzbu
Evangelische Fachhochschule für
Sozialpädagogik
der "Diakonenanstalt des Rauhen
Evangelische Fachhochschule Hannover
Evangelische Fachhochschule Ludwigshafen
Hochschule für Sozial- und Gesundheitsw
Evangelische Fachhochschule Nürnberg
Evangelische Fachhochschule Reutlingen-
Ludwigsburg - Hochschule für Soziale
Arbeit, Religionspädagogik und Diakonie
Evangelische Fachhochschule Rheinland-
Westfalen-Lippe
Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit
Dresden (FH)
Fachhochschule Aachen
Fachhochschule Aalen - Hochschule für
Technik und Wirtschaft
Fachhochschule Albstadt-Sigmaringen -
Hochschule für Technik und Wirtschaft
Fachhochschule Amberg-Weide - Hochschule
für Technik und Wirtschaft
Fachhochschule Ansbach
Fachhochschule Aschaffenburg
Fachhochschule Augsburg
Fachhochschule Biberach - Hochschule für
Bauwesen und Wirtschaft
Fachhochschule Bielefeld
Fachhochschule Bingen
Fachhochschule Bochum
Fachhochschule Bonn-Rhein-Sieg
Fachhochschule Brandenburg
Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel
Fachhochschule Coburg
Fachhochschule Darmstadt
Fachhochschule Deggendorf
Fachhochschule der Wirtschaft
Fachhochschule des Mittelstandes (FHM)
Fachhochschule Dortmund
Fachhochschule Eberswalde
Fachhochschule Erfurt
Fachhochschule Esslingen - Hochschule für
Sozialwesen
Fachhochschule Esslingen - Hochschule für
Technik
Fachhochschule Flensburg
Fachhochschule Frankfurt am Main
Fachhochschule Fulda
Fachhochschule für die Wirtschaft - staatlich
anerkannt

Quantitative Auswertung

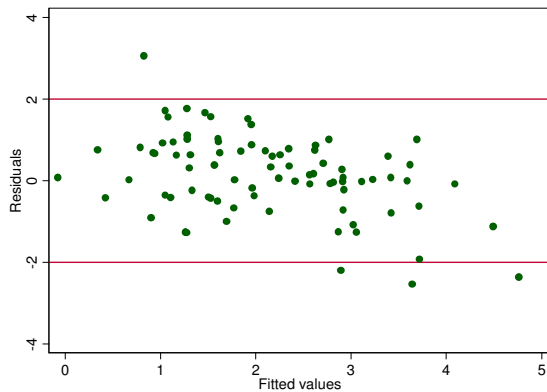
Fachhochschule für Oekonomie & Management (FOM) - Staatlich anerkannte Fachhochschule	Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven
Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin	Fachhochschule Osnabrück
Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin	Fachhochschule Pforzheim - Hochschule für Gestaltung, Technik und Wirtschaft
Fachhochschule für Wirtschaft Berlin	Fachhochschule Potsdam
Fachhochschule Furtwangen - Hochschule für Technik und Wirtschaft	Fachhochschule Ravensburg-Weingarten
Fachhochschule Gelsenkirchen	Fachhochschule Regensburg
Fachhochschule Gießen-Friedberg	Fachhochschule Reutlingen - Hochschule für Technik und Wirtschaft
Fachhochschule Hannover	Fachhochschule Rosenheim - Hochschule für Technik und Wirtschaft
Fachhochschule Heidelberg - Staatlich anerkannte Fachhochschule der SRH-Gruppe	Fachhochschule Rottenburg - Hochschule für Forstwirtschaft
Fachhochschule Heilbronn - Hochschule für Technik und Wirtschaft	Fachhochschule Schmalkalden
Fachhochschule Hildesheim/Holzwinden/Göttingen - Hochschule für angewandte Wissenschaften	Fachhochschule Schwäbisch Gmünd - Hochschule für Gestaltung
Fachhochschule Hof	Fachhochschule Schwäbisch Hall - Hochschule für Gestaltung
Fachhochschule im DRK	Fachhochschule Stralsund
Fachhochschule Ingolstadt	Fachhochschule Stuttgart - Hochschule der Medien
Fachhochschule Jena	Fachhochschule Stuttgart - Hochschule für Technik
Fachhochschule Kaiserslautern	Fachhochschule Südwestfalen
Fachhochschule Karlsruhe - Hochschule für Technik	Fachhochschule Trier - Hochschule für Technik, Wirtschaft und Gestaltung
Fachhochschule Kempten - Hochschule für Technik und Wirtschaft	Fachhochschule Ulm - Hochschule für Technik
Fachhochschule Kiel	Fachhochschule und Berufskollegs NTA - Prof.Dr. Grübler gemein. GmbH
Fachhochschule Koblenz	Fachhochschule Wedel
Fachhochschule Köln	Fachhochschule Weihenstephan
Fachhochschule Konstanz - Hochschule für Technik, Wirtschaft und Gestaltung	Fachhochschule Westküste - Hochschule für Wirtschaft und Technik
Fachhochschule Landshut - Hochschule für Wirtschaft - Sozialwesen - Technik	Fachhochschule Wiesbaden
Fachhochschule Lausitz	Fachhochschule Worms
Fachhochschule Lippe und Höxter	Fachhochschule Würzburg - Schweinfurt
Fachhochschule Lübeck	Fernfachhochschule Riedlingen
Fachhochschule Ludwigshafen - Hochschule für Wirtschaft	Freie Kunst-Studienstätte Ottersberg
Fachhochschule Mainz	Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule Nürnberg
Fachhochschule Mannheim - Hochschule für Technik und Gestaltung	Hamburger Fern-Hochschule - gemeinnützige GmbH
Fachhochschule Mannheim - Hochschule für Sozialwesen	Hochschule Anhalt (FH9 - Hochschule für angewandte Wissenschaften
Fachhochschule Merseburg	Hochschule Bremen
Fachhochschule München	Hochschule Bremerhaven
Fachhochschule Münster	Hochschule der Sparkassen-Finanzgruppe - University of Applied Sciences - Bonn
Fachhochschule Neu-Ulm	Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fachhochschule Neubrandenburg	Hochschule für Bankwirtschaft (HfB) - Private Fachhochschule der Bankakademie e.V
Fachhochschule Nordhausen	Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes
Fachhochschule Nordhessen	Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden (FH)
Fachhochschule Nordostniedersachsen	Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (FH)
Fachhochschule Nürtingen - Hochschule für Wirtschaft, Landwirtschaft und Landespflege	Hochschule Harz - Hochschule für angewandte Wissenschaften (FH)
Fachhochschule Offenburg - Hochschule für Technik und Wirtschaft	Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)

Quantitative Auswertung

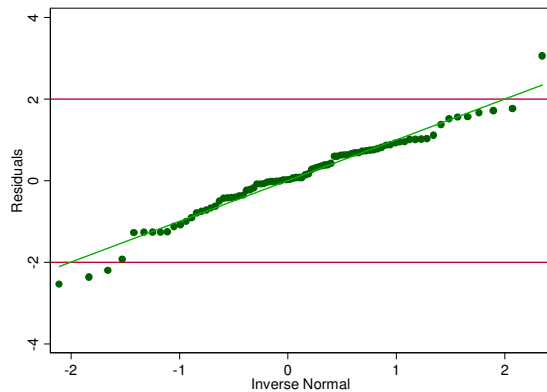
Hochschule Mittweida (FH)
Hochschule Niederrhein
Hochschule Wismar - Fachhochschule für
Technik, Wirtschaft und Gestaltung
Hochschule Zittau/Görlitz (FH)

Abbildung 14: Überprüfen auf Ausreißer und Hebelpunkte im Regressionsmodells (n=84)¹⁴⁴

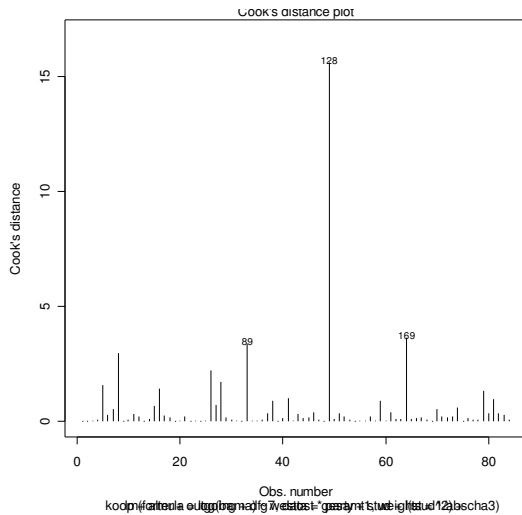
a) geschätzte Werte von y vs. Residuen



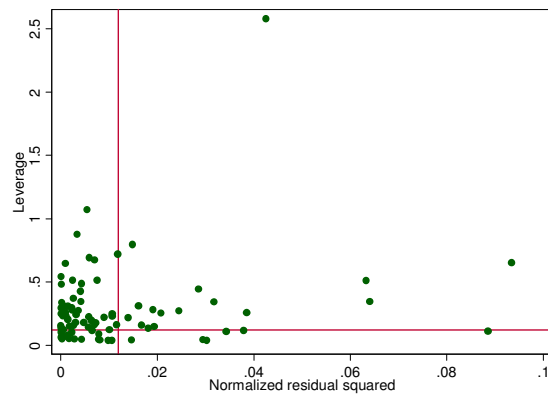
b) Residuen gegen Normalverteilung



c) Cook's Distance Plot



d) leverage-versus-squared residual plot



¹⁴⁴ Wie auf den Graphiken a) und b) zu sehen, sind die Residuen der Regression normalverteilt, wobei einige Ausreißer sichtbar sind, die für das Endmodell entfernt wurden.

In Graphik c) ist die Cook's Distance der Beobachtungen verzeichnet. Die Cook's Distance ist ein weiteres Maß für die Größe der Residuen und unterstützt die Suche nach Hebelpunkten. Sie bildet sich aus den quadrierten standardisierten Devianzresiduen und dem Einfluss einer Beobachtung auf die Schätzung von Y (*Leverage*) (*Leverage* ist die Spur der Hat Matrix $\text{tr}(H) = h_i$, wobei die Beziehung: $\hat{y} = H \cdot Y$ gilt, oder anders: „[...] H] is the matrix that ‘puts the hat on the y’. [...] In addition, because h_i measures the effect that y_i has on the determination of \hat{y} , h_i is generally known as leverage [dt.: Einfluss]“ [Collet: 124]). Da Stata bei gewichteten Daten keine standardisierten Residuen berechnet, konnten hiermit die Cook's Distanzen auch nicht bestimmt werden. Aus diesem Grund wurde diese Ausgabe mit dem Statistikpaket R produziert, wobei die Koeffizienten und sonstigen Ergebnisse der Regression identisch mit denen von Stata sind (für die Berechnung der Residuen mit R vgl. R-Reference-Manual: 997). Ein Ausreißer konnte ausschließlich über diese Graphik identifiziert werden, wobei dieser einen erheblichen Einfluss auf den Fit der Regression hatte.

Graphik d) zeigt den Added-variable-Plot (Collett 1991: 133). Dieser zeigt den Zusammenhang zwischen jeweils einer abhängigen Variable (Abszisse) auf die unabhängige Variable unter Berücksichtigung aller anderen Prädiktoren. Die Linien haben entsprechend die Steigung der jeweiligen auspartialisierten β -Koeffizienten.

Für eine allgemeine Übersicht über die Überprüfung auf Ausreißer mit Stata für Version 7 vgl. <http://www.ats.ucla.edu/stat/stata/modules/reg/outlier.htm>, ansonsten auch auf der offiziellen Stata-Seite für Stata 8 siehe: <http://www.stata.com/capabilities/fit.html>.

e) added variable plots / partial regression plots

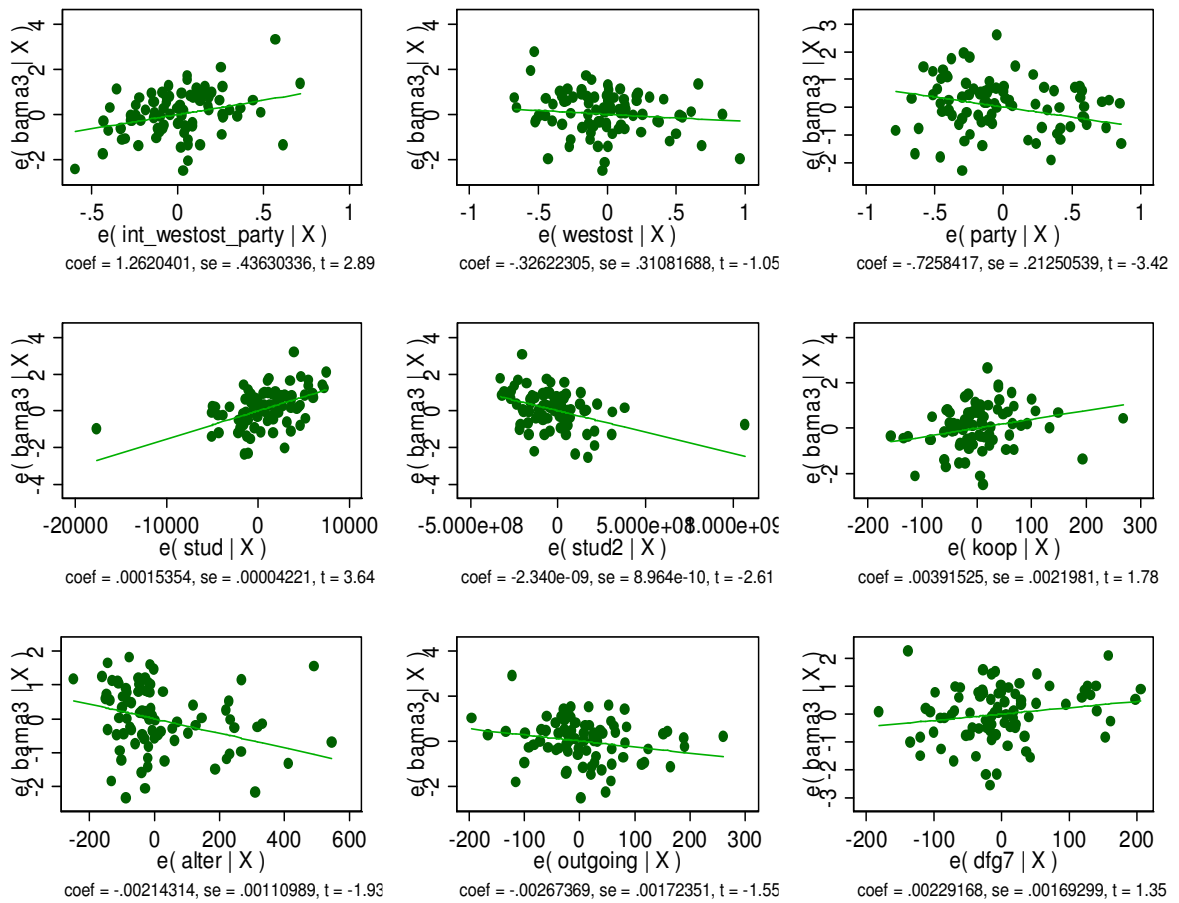
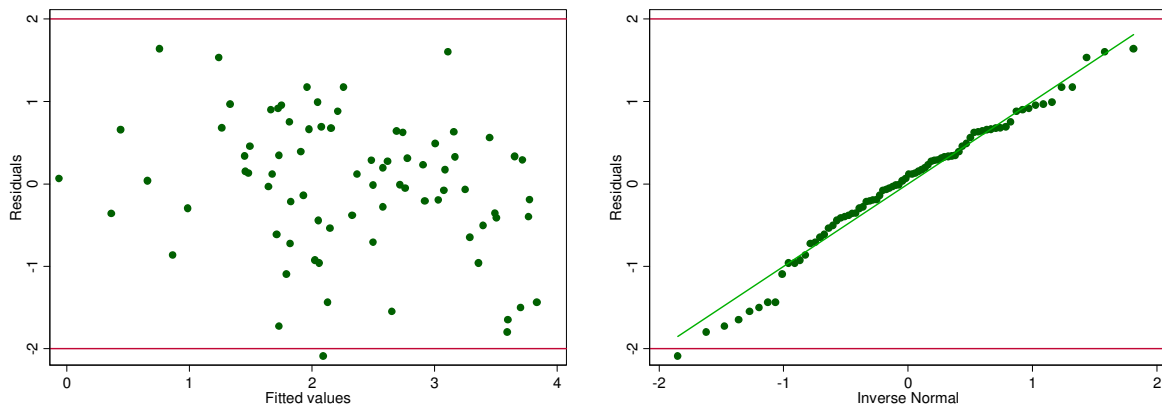


Abbildung 15: Auswahl an diagnostischen Plots für das lineare Modell nach Ausschluss von Ausreißern (n=79)

Verteilung der Residuen

. regress bms3 int_westost_party westost party stud stud2 koop alter outgoing dfg7 [aw=1/gesamt]



IV Zusammenfassung und Diskussion

(Georg Krücken)

Ziel der Untersuchung war es, das Wettbewerbsverhalten von Universitäten am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (im Folgenden als BMS abgekürzt) zu untersuchen. Dies geschah einerseits vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen des soziologischen Neo-Institutionalismus. Andererseits wurden wichtige Vorarbeiten durch die Beschäftigung mit der Universitätsgeschichte (AG I), dem hochschulpolitischen Wettbewerbsdiskurs (AG II) sowie der politischen Entstehungsgeschichte und rechtlichen Einbettung von BMS (AG III) geleistet.

In neo-institutionalistischer Perspektive befinden sich Universitäten im Wettbewerb um knappe legitimatorische und materielle Ressourcen, die ihnen durch Anpassung an die vorherrschenden Umwelterwartungen gewährt werden. In der Umwelt von Universitäten werden BMS als Symbol für Reformfreudigkeit und Innovativität verstanden, während die Orientierung an herkömmlichen Studienstrukturen als konservativ und innovationsfeindlich delegitimiert ist. Folglich, so die hierauf aufbauende Vermutung, können Universitäten unter Wettbewerbsbedingungen gar nicht anders, als selbst aktiv an der Institutionalisierung dieses Symbols mitzuwirken und die BMS-Umstellung zu betreiben.

Fasst man die Ergebnisse der AG I zusammen, so zeigt sich, dass die Universität als Institution auf eine sehr lange und wechselvolle Geschichte zurückblicken kann. Gerade für Deutschland konnten sowohl tiefe Zäsuren als auch historische Kontinuitäten herausgearbeitet werden. Dabei gilt, dass sich das deutsche Hochschulsystem von einem international anerkannten Modell im 19. und bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zu einem in vielen Hinsichten reformbedürftigen Fall entwickelt hat und in Umkehrung der historischen Situation zu Beginn des 21. Jahrhunderts primär Reformimpulse aus anderen Hochschulsystemen bezieht.

Folgt man der Analyse der AG II zum Thema 'Wettbewerbsdiskurs', so ist zunächst auf die Besonderheiten des Bildungssystems einzugehen, um die Anwendbarkeit des Wettbewerbsprinzips zu überprüfen. Zudem sind verschiedene Dimensionen des Wettbewerbs (Forschung, Lehre, Studierende, Hochschullehrer) voneinander zu unterscheiden. Aus zeitgeschichtlicher Perspektive hat die Favorisierung des Wettbewerbsprinzips immer stärker zugenommen. Kritische Stimmen, wie sie in den frühen 1980er Jahren noch häufig zu hören waren, finden sich im gegenwärtigen Diskurs eher selten, und die Fundamentalkritik, „daß der Wettbewerb ein im Grunde

einer humanen Erziehung entgegengesetztes Prinzip ist“ (Adorno 1970: 126), wird zumindest in den ausgewerteten Materialien gar nicht mehr vertreten.

Vonseiten der AG III wurden zunächst die Etappen des Bologna-Prozesses rekonstruiert und mit den rechtlichen Rahmenbedingungen in Deutschland in Beziehung gesetzt. Hieran schloss eine Diskussion der Ziele, Formen und Inhalte der Studienstruktur an. Abschließend wurden die in diesem Prozess neu entstandenen Strukturen der Qualitätssicherung skizziert; hierbei spielen Akkreditierungsagenturen eine zentrale Rolle. Ergänzt wurde dieser Teil um einen statistischen Anhang zu Studienabschlüssen und Studierendenzahlen. Insgesamt machen die Ergebnisse der AG III deutlich, dass die wichtigen Impulse zur Studienstrukturreform und den damit verbundenen organisationalen Neuerungen im deutschen Hochschulsystem eng mit dem Bologna-Prozess verbunden sind – nicht nur im Sinne politischer und rechtlicher Vorgaben, sondern auch als kollektives Symbol für die Notwendigkeit zur Veränderung.

Die Überprüfung der forschungsleitenden Hypothesen erfolgte im Wesentlichen anhand des von uns erhobenen Interviewmaterials. Darüber hinaus wurden statistische Analysen durchgeführt. Die Datenauswertung förderte zum Teil Überraschendes, zum Teil weniger Überraschendes zutage. Die Ergebnisse im Überblick:

Hypothese 1

Hochschulen bewegen sich in einem organisationalen Feld, in dem weitreichende Angleichungsprozesse zwischen den beteiligten Organisationen ('institutionelle Isomorphie') stattfinden. Das im Hinblick auf die Umstellung auf BMS identifizierte Feld setzt sich vor allem aus staatlichen Akteure, anderen Hochschulen und Akkreditierungsagenturen zusammen. Beratungsorganisationen sind demgegenüber von untergeordneter Bedeutung, ebenso sind direkte Einflüsse von Wirtschaftsorganisationen hier eher zu vernachlässigen. Auffällig ist, dass der Staat nach wie vor als entscheidender Orientierungspunkt angesehen wird, von dem auch die entscheidenden Impulse zur BMS-Einführung ausgingen.

Hypothese 2

Das Wettbewerbsprinzip im Hochschulbereich wird von den Interviewten unisono begrüßt. Die Einschätzung der BMS-Umstellung fällt etwas differenzierter aus. Sie wird insgesamt ebenfalls positiv bewertet; hierin besteht ein deutlicher Unterschied zu früheren Diskussionen um sog. Kurzzeitstudiengänge. Von Hochschuleseite wurde zum Teil allerdings Kritik an dem politischen Umsetzungsdruck laut. Wettbewerb und

BMS werden als alternativlos wahrgenommen. Sie sind somit auf der kognitiven Ebene institutionalisiert. Direkte Zusammenhänge zwischen beiden Aspekten werden von vielen, nicht von allen Interviewten gesehen. Ebenso divergieren die Einschätzungen hinsichtlich der Reichweite der Umstellung auf BMS. Sehen einige der Interviewten hierin einen Katalysator für weitreichende Reformprozesse insgesamt, bleiben für andere die mit dem Bologna-Prozess angestoßenen Veränderungen auf die Studienstrukturreform beschränkt.

Hypothese 3

Neue Studienstrukturen sind Formalstrukturen der Hochschulorganisation. Ihre Einführung ist eng mit der Sicherung politischer Legitimation und materieller Ressourcen verknüpft. Die Akkreditierung von Studiengängen stellt dabei das Bindeglied zwischen den Hochschulen und ihrer politischen Umwelt dar. Die derzeit noch offene Frage, ob aus dem Wandel der Formalstruktur ein Wandel der Aktivitätsstruktur folgt, wird von den Interviewten eindeutig bejaht. Diese Einschätzung ist in dem grundlegenden Vertrauen aller Beteiligten in das System der Akkreditierung begründet. Es wird angenommen, dass Akkreditierungsagenturen offensichtliche Umetikettierungsversuche identifizieren und effektiv abwehren, nicht zuletzt durch die Notwendigkeit zur Re-Akkreditierung. Die Einbindung der Berufspraxis in die Studiengangskonzeption folgt bislang allerdings eher traditionellen akademischen Routinen. Eine weitreichende Veränderung der universitären Aktivitätsstruktur zeichnet sich in diesem Bereich noch nicht ab.

Hypothese 4

Universitäten verorten sich nicht abstrakt 'im Wettbewerb', sondern in sog. Wettbewerbs-Sets, die nur einen Teil der potenziellen Konkurrenten umfassen. Generell gilt, dass Wettbewerber vor allem auf der regionalen Ebene wahrgenommen werden. Hier spielen zudem Kooperationen eine starke Rolle. Konkrete Wettbewerbs-Sets konnten im Bereich der 'ABC'- und der Ruhr-Universitäten identifiziert werden. Interessanterweise werden Fachhochschulen vielfach nicht als direkte Konkurrenten angesehen. Ebenso ist auffällig, dass der Wettbewerb um Studierende auf Seiten der Hochschulen gegenüber dem Wettbewerb um Ressourcen und Kapazitäten im Bereich der Forschung von geringerer Bedeutung ist. Zudem wurde deutlich, dass der Wettbewerb zwischen Hochschulen nicht nur auf der Ebene der Gesamtorganisation stattfindet, sondern auch auf der Ebene einzelner Fächer und Disziplinen. Hier bestehen zum Teil erhebliche Disparitäten innerhalb einzelner Universitäten.

Hypothese 5

Akkreditierungsagenturen sind ein zentraler Bestandteil neuer 'governance'-Strukturen im deutschen Hochschulsystem. Indem sie Aufgaben wahrnehmen, die zuvor von staatlichen Akteuren ausgeübt wurden, sind sie Ausdruck eines grundlegenden und internationalen Trends in Richtung einer Zunahme von 'soft modes of regulation'. Die Vorgaben durch den Akkreditierungsrat erlauben Handlungsspielräume, die von den teils fachlich, teils überfachlich ausgerichteten Agenturen gleichermaßen genutzt werden. Entlang dieser Unterscheidung finden Angleichungsprozesse zwischen den Akkreditierungsagenturen insbesondere durch Austausch und Mimese statt. Die Anwendung soziologischer Professions- und Professionalisierungskonzepte zeigte, dass derartige Konzepte nur begrenzt tauglich sind, das offene Berufsfeld 'Akkreditierung' zu erfassen. Hier ist insbesondere 'learning on the job' anzutreffen, aber keine formal institutionalisierte Ausbildung. Eine Profession im engeren Sinne zeichnet sich nicht ab, und Versuche der Professionalisierung beziehen sich auf das breitere Feld der Qualitätssicherung und nicht auf den spezifischen Bereich der Akkreditierung.

Hypothese 6

Autonomie und Regulierung werden grundsätzlich als miteinander verknüpft und nicht als Gegensätze verstanden. Vor allem Akkreditierungsagenturen werden als neue regulative Akteure im Feld wahrgenommen. Während von diesen Agenturen primär Erweiterungen der Handlungsspielräume für Universitäten betont werden, beurteilen letztere das Verhältnis von Handlungsspielräumen und -restriktionen als fallabhängig und ergebnisoffen. In der Gruppe der Universitäten sind die Einschätzungen zudem deutlich heterogener als in den anderen befragten Gruppen. Staatliche Akteure sind trotz der Verlagerung eines Teils ihrer Kompetenzen auf Akkreditierungsagenturen aus Hochschulsicht weiterhin zentrale Instanzen, die es im Entscheidungsverhalten zu berücksichtigen gilt; darüber hinaus wird auf die zunehmende Bedeutung von Fachvereinigungen und Fakultätentage hingewiesen.

Quantitativer Untersuchungsteil

Unabhängig von den zuvor genannten und auf Interviewdaten basierenden Untersuchungsteilen wurde eine quantitative Analyse zur Einführung von BMS durchgeführt, die sich auf sämtliche Universitäten Deutschlands und in einem Modell zudem auf sämtliche Fachhochschulen bezog. Dabei wurden verschiedene Faktoren daraufhin untersucht, ob sie zur Einführung von BMS einen positiven oder negativen Beitrag leisten. Im Ergebnis ist festzuhalten, dass die parteipolitische Ausrichtung der jeweiligen Landesregierung keinen entscheidenden Einfluss auf die Geschwindigkeit

hat, mit der BMS eingeführt werden. Hingegen ist ein schwacher Unterschied zwischen ost- und westdeutschen Universitäten zu verzeichnen. Ostdeutsche Universitäten stellen im Vergleich etwas langsamer um als westdeutsche. Wie vermutet, hat das Alter einer Hochschule eine negative Wirkung auf die Umstellung, wenngleich sie nur schwach ist. Die Größe einer Hochschule hat einen positiven Effekt, wobei diese Wirkung sich wieder ins Negative umkehrt bei sehr großen Universitäten, d.h. solchen, an denen mehr als 30.000 Studierende immatrikuliert sind. Der angenommene Zusammenhang mit dem Status von Hochschulen trifft insofern zu, als ‚statushöhere‘ Universitäten die Umstellung auf BMS langsamer vollziehen als ‚statusniedrigere‘ Fachhochschulen. Zudem wurden wissenschaftssoziologische Variablen, die sich auf die Studienfächer beziehen, überprüft. Dabei zeigte sich vor allem, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den Fächergruppen gibt. Entgegen unserer Annahme gibt es kein klares Kontinuum entlang des Technisierungsgrades einer Disziplin. Zwar stellen die Geisteswissenschaften erwartungsgemäß am langsamsten um. Zwischen den Geistes- und den Naturwissenschaften gibt es jedoch kaum einen Unterschied. Die Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften liegt prozentual an der Spitze der Umstellungen, gefolgt von den Ingenieurwissenschaften. Im Hinblick auf das Alter einer Disziplin konnte nur für die ausgewählten naturwissenschaftlichen Fächer ein interpretierbarer Unterschied festgestellt werden. Weitere angenommene Zusammenhänge konnten in dem Modell zum Teil nicht bestätigt (Internationalität; Status operationalisiert über DFG-Drittmittel), zum Teil nicht überprüft (Einfluss von Beratungsorganisationen) werden.

Versucht man diese Ergebnisse im Hinblick auf die übergreifende Fragestellung der Untersuchung zu verdichten, so fällt zunächst die enorme Dynamik auf, die der Prozess der Umstellung auf BMS innerhalb nur kurzer Zeit gewonnen hat. Die Überlegung, dass „wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen“, wie die KMK in ihren „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ noch im Juni 2003 formulierte (KMK 2003: 3), klingt weniger als zwei Jahre später bereits anachronistisch. Das hohe Tempo, in dem sich der Umstellungsprozess vollzieht, vermag angesichts des allseits beklagten Strukturkonservatismus deutscher Universitäten zu erstaunen. Erklären lässt es sich jedoch, wenn man die Einbettung von Universitäten in einem organisationalen Feld berücksichtigt. Hier finden rasche Diffusionsprozesse statt, die ohne die hohe Vernetzung der beteiligten Organisationen untereinander nicht möglich wären. Dabei werden durch spezifische Mechanismen und Akteure Angleichungen forciert und denkbare Alternativen eliminiert. Versucht man zentrale Mechanismen und Akteure in diesem Prozess zu

identifizieren, so fällt auf, dass es hier allerdings weniger um mimetische Prozesse zwischen strukturell gleichartigen Organisationen geht, wie in neo-institutionalistischen Untersuchungen zumeist herausgestellt wird (vgl. Mizruchi/Fein 1999). Vielmehr sind direkte staatliche Vorgaben von zentraler Bedeutung.¹⁴⁵ Indem die Umstellung auf BMS durch politische Vorgaben forciert wird ('Top-Down'), geht es im Gegensatz zur grundlegenden Vermutung unserer Untersuchung nicht in erster Linie um Fragen des Wettbewerbs zwischen Universitäten, das heißt um erwartete Wettbewerbsvorteile durch die 'Bottom-Up'-Einführung als innovativ geltender Strukturen bzw. erwartete Wettbewerbsnachteile durch den Verzicht hierauf.

Trotz aller Ergebnisse: Die Untersuchung ist durch das zugrunde liegende Daten-Sample sehr eingeschränkt. Zunächst sind mit der Fokussierung auf die Leitungsebenen von Universitäten eines deutschen Bundeslandes Restriktionen verbunden, die eine Generalisierung der Aussagen nicht zulassen. Für die Zukunft wäre eine Vergleichsperspektive wünschenswert, in der auch andere Ebenen der Hochschulorganisation (insbesondere Fachbereiche), andere Hochschultypen (insbesondere Fachhochschulen), andere Bundesländer sowie nicht zuletzt auch andere nationale Hochschulsysteme eine Rolle spielen. Darüber hinaus konnte unsere Untersuchung nur eine Momentaufnahme liefern. Dies ist insofern bedauerlich, als gerade das von uns gewählte Thema eine längerfristige Prozessperspektive erforderlich macht. Man kann die frühzeitige Beschäftigung mit einem grundlegenden Umstrukturierungsprozess jedoch auch als Chance zu verstärkter wissenschaftlicher Reflexion verstehen, die Forschungs- und Gestaltungsperspektiven eröffnet. Abschließend sollen drei weiterführende Überlegungen vorgestellt werden.

Erstens scheint die Umstellung auf BMS in eine grundlegende Entwicklung eingebettet zu sein, die darin besteht, Universitäten als organisierte und handlungsstarke Akteure zu konstituieren (vgl. Krücken/Meier 2005). Hochschulen gehen dazu über, ihre eigenen Ziele und Leitbilder zu definieren; sie etablieren hierarchische Entscheidungsstrukturen sowie Abteilungen und Stellen, die der Umsetzung von Organisationszielen dienen. Als organisierte Akteure werden sie als Einheiten verstanden, die zurechenbare Entscheidungen treffen und in der Lage sind, sich als Organisation im Wettbewerb zu positionieren. Selbst Unterlassungen und vermeintliche Nicht-Entscheidungen – wie etwa der Versuch einzelner Fachbereiche, die Einführung von BMS möglichst lange hinauszuzögern – lassen

¹⁴⁵ Während der Erhebungsphase gingen unsere Interviewpartner noch davon aus, dass im betreffenden Bundesland Nordrhein-Westfalen schon ab dem Wintersemester 2005/06 Neueinschreibungen in traditionelle Studiengänge rechtlich nicht mehr möglich seien. Mit der am 01.01.2005 in Kraft getretenen Novellierung des Landeshochschulgesetzes wurde die Frist um zwei Jahre verlängert (vgl. hierzu AG III, 18.1 Ländervorgaben).

sich aus dieser Perspektive als zurechenbare Entscheidungen beobachten und sanktionieren. So zeigte sich, dass die vor allem vonseiten der politischen Organisationsumwelt forcierte Umstellung auf BMS durch die Universitätsleitung vielfach verstärkt wurde. Die Konstituierung von Universitäten als organisierte und handlungsstarke Akteure ist keineswegs ein trivialer Vorgang. Im Gegenteil: Historische und soziologische Forschungen konvergieren darin, in Universitäten ausgesprochen handlungsschwache Organisationen zu sehen. Sie werden als „organisierte Anarchien“ (Cohen/March 1974) verstanden, die gegenüber dem Staat und den einzelnen Fachbereichen nur eine relativ geringe Handlungsfähigkeit aufweisen. Die Aufwertung der Hochschule als Akteur zeigt sich nicht nur im Bereich der BMS-Umstellung, sondern spiegelt sich auch in Stichworten wie 'Profilbildung', 'Finanzautonomie', 'Qualitätssicherung' und 'Organisationsentwicklung' wider. Dennoch wird gerade beim Thema 'BMS' sehr deutlich, dass sowohl der Staat als auch die Fachbereiche und Fakultäten in den Hochschulen nach wie vor von sehr hoher Bedeutung sind. Hieran schließt eine weitere Überlegung an.

Zweitens sind Fachbereiche ebenso wie individuelle Akteure nicht-hintergehbare Bezugspunkte und Entscheidungsebenen des Umstellungsprozesses, die wir in unserer Untersuchung nicht erheben konnten. Für die Fachbereiche stellt sich die Frage, wie sich die konkrete Umsetzung und Ausgestaltung neuer Studienstrukturen vollzieht. Aus Sicht der Organisationssoziologie ist hier zu vermuten, dass die Ergebnisse danach differieren, ob der Prozess primär als extern ('Top-Down') oder intern ('Bottom-Up') gesteuert wahrgenommen wird. Während im ersten Fall Oberflächenanpassungen und 'business as usual' wahrscheinlich sind, lassen sich für den zweiten Fall tiefere Veränderungen der akademischen Lehre erwarten. Ähnliches ist für individuelle Akteure zu vermuten. Für Hochschullehrerinnen und -lehrer bedeutet die Umstellung auf BMS eine erhebliche Ausdehnung ihrer Beratungs- und Betreuungsfunktionen sowie ihrer Zuständigkeiten im administrativen Bereich. Die Motivation, sich hier zu engagieren und neue Lehr- und Lernformen auszuprobieren, wird vermutlich davon abhängen, ob die Wahrnehmung vorherrscht, dass die mit der Studienreform verknüpften hochschulpolitischen Intentionen anderen individuell-handlungsleitenden Zielen entgegen stehen oder sich mit ihnen vereinbaren lassen. Auch für die Studierenden ergibt sich vermutlich kein einheitliches und klares Verhaltensmuster. Die Erweiterung der Entscheidungsoptionen auf der Studierendenseite durch die Einführung konsekutiver Studiengänge ('Polyvalenz') kann als Chance von den Einzelnen wahrgenommen werden, aber auch zu Unsicherheit und Orientierungslosigkeit führen. Hier eröffnet sich ein weites Feld interdisziplinärer Forschung an der Schnittstelle von Soziologie, Psychologie und Pädagogik.

Drittens gilt es, die in dieser Untersuchung eingenommene soziologische Perspektive auf 'Hochschulen im Wettbewerb' in der interdisziplinären Zusammenarbeit mit den Wirtschaftswissenschaften zu überprüfen, zu modifizieren und weiterzuentwickeln. Veränderungen des hochschulischen Leistungsangebots sind unserer Analyse zufolge nicht auf das Nachfrageverhalten unorganisierter Einzelner – der Studierenden – rückführbar. Da die direkte Beobachtung der Nachfrageseite zu aufwändig ist, bleiben Nachfrager imaginär. Als 'Abkürzungsregel' bieten demgegenüber das Verhalten anderer Organisationen 'im Feld' sowie breitere kulturelle 'frames' relevante Anhaltspunkte für organisationale Entscheidungen. Es ist eine offene Frage, ob die Einführung von Studiengebühren an dieser grundlegenden Entscheidungsheuristik etwas ändern wird. Aus wirtschafts- und organisationssoziologischer Sicht gilt jedoch auch in realen Marktsituationen, dass die Nachfrageseite vor allem über die Beobachtung des Verhaltens anderer Anbieter erschlossen wird. Ganz im Sinne des Wirtschaftssoziologen Harrison White (1981) wäre also auch für die Zukunft der Hochschulen zu vermuten, dass der Markt einen Spiegel darstellt, hinter dem die Nachfrageseite verborgen bleibt, der es aber den individuellen Wettbewerbern erlaubt, sich wechselseitig wahrzunehmen und hierauf bezogene Strategien zu entwickeln.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cohen, Michael/March, James G. (1974): *Leadership and Ambiguity. The American College President*. New York: McGraw-Hill (Neuaufgabe 1986, Boston: Harvard Business School Press).
- KMK (2003): *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. Bonn: KMK.
- Krücken, Georg und Frank Meier (2005): „Turning the University into an Organizational Actor.“ Ms., Bielefeld. Erscheint (voraussichtlich Frühjahr 2006) in: Drori, Gili, John Meyer und Hokyung Hwang (eds.), *World Society and the Expansion of Formal Organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Mizruchi, Mark S. und Lisa C. Fein (1999): „The Social Construction of Organizational Knowledge: A Study in the Use of Coercive, Mimetic, and Normative Isomorphism“, in: *Administrative Science Quarterly* 44: 653-683.
- White, Harrison C. (1981): „Where Do Markets Come From?“, in: *American Journal of Sociology* 87: 517-547.

Anhang

A Interviewpartner und Termine

Akkreditierungsagenturen

07.07.2004

Edna Habel

Geschäftsführerin

AQAS e.V. (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen)

Münsterstraße 6

53111 Bonn

11.06.2004

Detlev Kran

Geschäftsstellenleiter

FIBAA (Foundation for International Business Administration Accreditation)

Adenauer Allee 73

53113 Bonn

17.06.2004

Thomas Reil

Geschäftsführer

ACQUIN e.V. (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut)

c/o Universität Bayreuth

95440 Bayreuth

18.06.2004

Georg Reschauer

Geschäftsstelle

AHPGS e.V. (Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit)

Hebelstr. 29

79104 Freiburg

16.07.2004

Hermann Reuke

Geschäftsführer

ZEvA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover)

Wilhelm-Busch-Str. 22

30167 Hannover

28.06.2004

Dr. Iring Wasser

Geschäftsführer

ASIIN e.V. (Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik)

Postfach 101139

40002 Düsseldorf

Hochschulpolitik und 'Hochschulberatung'
--

12.07.2004

Andrea Frank

Referatsleiterin für Lehre, Studium und Prüfungswesen

Eva Chvátlová

Jan Rathjen

ReferentInnen der Service-Stelle Bologna

Hochschulrektorenkonferenz

Ahrstraße 39

53175 Bonn

25.06.2004

Lars Hüning

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Hochschulmarketing,

Bachelor- und Masterumstellung in Deutschland

Centrum für Hochschulentwicklung

Postfach 105

33311 Gütersloh

11.06.2004

MR Lothar Jäger

Abteilung 2: Hochschulplanung, Forschung

Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

40190 Düsseldorf

12.07.2004

Dr. Christoph Mülke

Referent für Lehre, Studium und wissenschaftlichen Nachwuchs

Wissenschaftsrat

Brohler Straße 11

50968 Köln

10.06.2004

MinDirig. Dr. Hermann Müller-Solger

Dr. Uwe Bentrup

Bundesministerium für Bildung und Forschung

Hannoversche Straße 28-30

10115 Berlin

25.06.2004

Reiner Reissert

Judith Grützmaker

Abteilung II: Hochschulforschung: Studium, Lehre, Forschung, Finanzierung

Hochschul-Informationssystem GmbH

Goseriede 9

30159 Hannover

29.06.2004

Dr. Angelika Schade

Geschäftsführerin der Geschäftsstelle

Akkreditierungsrat

Postfach 2240

53012 Bonn

19.07.2004

Prof. Dr. Erich Thies

Generalsekretär

**Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der
Bundesrepublik Deutschland**

Postfach 2240

53012 Bonn

Rektorate der nordrhein-westfälischen Universitäten

06.07.2004

Dr. Dirk Günnewig

Persönlicher Assistent des Rektors

Universität Dortmund

44221 Dortmund

02.07.2004

Dr. Jörg Habich

Assistent des Rektors

Universität Paderborn

Warburger Str. 100

33098 Paderborn

15.06.2004

Dr. Hildegard Hammer

Prorektorin für Lehre, Studium und Studienreform

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Universitätsstraße 1

40225 Düsseldorf

07.07.2004

Dagmar Herrmann

Referentin der Prorektorin für Lehre, Studium und Studienreform

Universität zu Köln

Albertus-Magnus-Platz

50923 Köln

21.06.2004

Prof. Dr. Wolfgang Hess

Prorektor für Lehre, Studium und Studienreform

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

53012 Bonn

21.06.2004

Prof. Dr. Wilhelm Kleine

Prorektor für Lehre, Studium und Weiterbildung

Deutsche Sporthochschule Köln

50927 Köln

22.06.2004

Prof. Dr. Rainer Leisten

Prorektor für Studium und Lehre

Martina Brand

Referentin

Universität Duisburg-Essen

47048 Duisburg

25.06.2004

Susanne Lippold

Referentin der Prorektorin für Lehre, Weiterbildung und Medien

Ruhr-Universität Bochum

Universitätsstraße 150

44780 Bochum

22.07.2004

Prof. Dr. Ulrich Pfister

Prorektor für Lehre und Studienorganisation, Studienreform
und internationale Beziehungen

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Schlossplatz 2

48149 Münster

02.07.2004

Prof. Dr. Burkhard Rauhut

Rektor

Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen

Templergraben 55

52062 Aachen

14.06.2004

Prof. Dr. Uwe Schimank

Prorektor für Lehre, Studium, Studienreform und Weiterbildung

FernUniversität in Hagen

58084 Hagen

23.07.2004

Reg. Ang. Rainer Stephan

Abteilungsleiter: Dezernat 2.2 der Hochschulverwaltung - Planung und Entwicklung

Bergische Universität Wuppertal

42097 Wuppertal

11.06.2004

Prof. Dr. Dieter Timmermann

Rektor

Universität Bielefeld

Postfach 100131

33501 Bielefeld

06.07.2004

Prof. Dr. Wolfgang Wintermeyer

Dekan (Sprecher der Geschäftsführung)

Universität Witten/Herdecke

Alfred-Herrhausen-Str. 50

58448 Witten

B Interviewleitfaden für Akkreditierungsagenturen

I. Akkreditierung von Studiengängen

1. Rahmenprüfungsordnungen wurden durch Akkreditierungsverfahren ersetzt. Hat sich der Handlungsspielraum von Hochschulen dadurch verändert?
2. Akkreditierungsagenturen müssen Kriterien für ihre Akkreditierungen festlegen. Inwiefern empfinden Sie sich als Setzer einer Art Rahmenprüfungsordnung?
3. Wie bewerten Sie die Vorgaben des Akkreditierungsrates für den Akkreditierungsprozess?
4. Wie sind Ihre (organisationsinternen) Kriterien für den Akkreditierungsprozess konkret entstanden?
5. Sehen Sie sich als aktive Gestalter von Bachelor- und Masterstudiengängen oder eher als eine Art 'Zulassungsstelle'?

II. Akkreditierung und Berufspraxis

6. Beschluss des Akkreditierungsrats „Mindeststandards und Kriterien“ vom 30. November 1999:
Voraussetzung für die Akkreditierung eines Studiengangs: „Berufsbefähigung der Absolventinnen und Absolventen aufgrund eines in sich schlüssigen, im Hinblick auf das Ziel des Studiums und die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten plausiblen Studiengangskonzepts“
Ändert sich durch Bachelor- und Masterstudiengänge etwas am Verhältnis zwischen universitärer Ausbildung und Arbeitswelt?
7. Wie ist die Wirtschaft an der Ausgestaltung der neuen Studiengänge beteiligt?
8. Gibt es konkrete Kooperationen mit der Wirtschaft bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?
9. Von der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) gibt es Vorschläge zur Umsetzung der Einbindung in die Berufswelt. Sind Sie zufrieden mit diesem Kriterienkatalog für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?

III. Zusammenarbeit zwischen den Agenturen

10. Gibt es eine Zusammenarbeit mit anderen Akkreditierungsagenturen auf nationaler und / oder auf internationaler Ebene?

11. Wie gestaltet sich der Wettbewerb zwischen den Akkreditierungsagenturen?
Sind klare Bereiche abgeteilt?
12. Wie ist die Zusammenarbeit mit den Hochschulen in Akkreditierungsprozessen?
Wo liegen Konfliktpotentiale?
13. Falls eine Akkreditierung abgelehnt wurde, was waren die Gründe hierfür?

IV. Akkreditierung und Staat

14. Eröffnet der Kriterienkatalog des Akkreditierungsrates für die Akkreditierungsagenturen genügend Spielräume?
15. In der Zeitschrift 'Die Hochschule' 1/ 2003 schreibt Hans-Uwe Erichsen, dass durch die Anbindung des Akkreditierungsrats an die KMK der Eindruck einer 'Wiederverstaatlichung' der Akkreditierung entstehen könnte.

Inwieweit wird die Unabhängigkeit der Akkreditierung vom Staat durch die Anbindung des Akkreditierungsrats an die Kultusministerkonferenz gefährdet?

V. Professionalisierung und Zukunft der Akkreditierung

16. Nach welchen Kriterien stellen Sie neue Mitarbeiter ein?
17. Wie sieht Ihre Mitarbeiterstruktur aus? Aus welchen Bereichen stammen Ihre Mitarbeiter?
18. Gibt es Weiterbildungsveranstaltungen in dem Bereich Akkreditierung? Wenn ja, von wem werden diese durchgeführt?
19. Wie schätzen Sie die Zukunft der Akkreditierung in den nächsten fünf bis zehn Jahren ein?
20. Können Sie sich auch andere Modelle als die der derzeitigen Akkreditierung vorstellen?
21. Der Wissenschaftsrat akkreditiert private Hochschulen mittels der Institutionellen Akkreditierung. Befürchten Sie von dieser Seite Konkurrenz?

VI. Hochschulen im Wettbewerb

22. Haben Sie den Eindruck, dass sich der Wettbewerbsdruck für die Hochschulen in den vergangenen Jahren erhöht hat?
23. Wenn ja, in welche Richtung oder in welchen Bereichen?
24. Inwieweit hat sich der Wettbewerbsdruck für die Hochschulen durch die Bachelor- und Masterstudiengänge verändert?

25. Falls sich der Wettbewerb erhöht hat, wer sind die relevanten Konkurrenten?
26. Welche Rolle spielen dabei die Universitäten anderer Länder, Bundesländer oder der regionalen Ebene für die Hochschulen? Wie wird die Konkurrenz mit Fachhochschulen wahrgenommen?

VII. Bologna-Prozess allgemein

27. Was führte zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an Hochschulen?
28. Welche Akteure haben Ihrer Meinung nach den Bologna-Prozess am stärksten vorangetrieben?
29. Welche Rolle spielen der Staat und die Ministerien als Orientierungspunkt für die Bachelor- und Masterstudiengänge (abgesehen von der Ressourcenfrage)?
30. Inwieweit spielen externe Beratungseinrichtungen bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen eine Rolle?
31. In der aktuellen Diskussion wird die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge häufig als 'Reformmotor' für die Entwicklung des deutschen Hochschulsystems dargestellt. Haben diese Studiengänge, Ihrer Meinung nach dieses Potential? Werden Sie zu Verbesserungen führen?

C Interviewleitfaden für die Hochschulpolitik und 'Hochschulberatung'

I. Wettbewerb

1. Haben Sie den Eindruck, dass sich der Wettbewerbsdruck für Hochschulen in den vergangenen Jahren erhöht hat?
2. *Wenn ja, in welche Richtung oder in welchen Bereichen? Wo liegen Schwerpunkte des Wettbewerbs?*
3. Wenn ja, sehen Sie einen Zusammenhang zwischen verschärfter Wettbewerbssituation und der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen? Hat sich der Wettbewerbsdruck für die Hochschulen durch Bachelor und Master verändert?
4. Falls sich der Wettbewerb erhöht hat, wer sind die relevanten Konkurrenten?

II. Einschätzung BM-Studiengänge

5. Was können Bachelor- und Masterstudiengänge Ihrer Meinung nach im deutschen Hochschulsystem leisten oder verbessern?
6. Der Bachelor ist ein Studienabschluss nach drei Jahren. Kurzzeitstudiengänge mussten sich in der Vergangenheit oft der Kritik stellen. Kernkritikpunkte waren hier z.B. 'Discountstudium', 'Entwissenschaftlichung', 'Billigstudium':
Wie schätzen Sie im Hinblick auf diese früheren Kritikpunkte die Bachelor- und Masterstudiengänge ein? Konnte die Praxis diese Kritikpunkte entkräften?
7. Der Akkreditierungsrat hat für die Zulassung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen einen Kriterienkatalog aufgestellt. In diesem taucht, als zentraler Aspekt, auch die Berufsqualifizierung der Studiengänge auf:
Ändert sich durch Bachelor- und Masterstudiengänge etwas am Verhältnis zwischen universitärer Ausbildung und Arbeitswelt?
8. Auch die Wirtschaft macht Vorschläge zur Umsetzung der Einbindung in die Arbeitswelt. Beispielsweise hat die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) einen Kriterienkatalog für die Umsetzung der Berufsbefähigung in Studiengängen formuliert. Wie bewerten Sie derartige Vorschläge?
9. Zusammenfassend betrachtet: Was überwiegen Ihrer Meinung nach bei den Bachelor- und Masterstudiengängen - die Vorteile oder die Nachteile?

III. Orientierung der Hochschulen / Rolle des Staates

10. Wer gab Impulse für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen? Was hat den Einführungsprozess am deutlichsten vorangetrieben?
11. Orientieren sich Hochschulen bei der Einführung solcher Studiengänge aneinander oder arbeitet jede Hochschule für sich alleine? Lassen sich Beispiele finden?
12. Zur Rolle von Staat und Ministerien (abgesehen von der Ressourcenfrage): Sind Staat und Ministerien in gewisser Weise 'Orientierungspunkte' für Hochschulen bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?
13. Wie schätzen Sie Ihre Rolle (abgesehen von der Ressourcenfrage) als staatlicher Akteur bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ein? Ist Ihre Organisation eine Art 'Orientierungspunkt' für die Hochschulen?

14. In welcher Weise gibt es Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Ihrer Organisation? Gibt es derartige Beispiele?
15. Berät Ihre Organisation Universitäten bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?

IV. Einführungsprozess

16. In den „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ der Kultusministerkonferenz heißt es, dass „wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen“ können. Hingegen ist beispielsweise in NRW voraussichtliches politisches Ziel, dass ab dem Wintersemester 2005/2006 Neueinschreibungen nur noch in Bachelor- und Masterstudiengängen möglich sein sollen:

Wie bewerten Sie die KMK - Aussagen? Sehen Sie Gründe für die Beibehaltung bestimmter, traditioneller Studiengänge oder denken Sie, dass es sinnvoll wäre, alle Studiengänge auf Bachelor- und Masterprogramme umzustellen?

V. Akkreditierung

17. Die Akkreditierung von Studiengängen bedeutet die zeitlich begrenzte Anerkennung von Studienprogrammen. Das Verfahren der Akkreditierung ist im deutschen Hochschulsystem noch relativ neu. Bisher werden nur Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert:

Im Falle der Bachelor- und Masterstudiengänge wurden Rahmenprüfungsordnungen durch Akkreditierungsverfahren ersetzt. Hat sich der Handlungsspielraum von Hochschulen dadurch verändert?

18. In der Zeitschrift 'Die Hochschule' 1/ 2003 schreibt Hans-Uwe Erichsen, dass durch die Anbindung des Akkreditierungsrats an die KMK der Eindruck einer 'Wiederverstaatlichung' der Akkreditierung entstehen könnte.

Inwieweit wird die Unabhängigkeit der Akkreditierung vom Staat durch die Anbindung des Akkreditierungsrats an die Kultusministerkonferenz gefährdet?

19. Wie schätzen Sie die Zukunft der Akkreditierung ein?

VI. Schlussfragen

20. Nach einer Studie von Schwarz-Hahn/Rehburg im Auftrag des BMBF sind trotz vieler Reformen im Detail überraschend wenig echte Reformstudiengänge

auszumachen. Nur 13% aller Bachelor- und Masterstudiengänge genügen sämtlichen Kriterien von echten Reformstudiengängen.

Wie beurteilen Sie dieses Ergebnis?

21. In der aktuellen Diskussion wird die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge häufig als Reformmotor für die Entwicklung des deutschen Hochschulsystems dargestellt.

Würden Sie diese Einschätzung teilen?

D Interviewleitfaden für die Rektorate der nordrhein-westfälischen Universitäten

I. Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen

1. An Ihrer Universität wurden bisher ... Bachelor und ... Masterstudiengänge eingeführt.

Von wem gingen die Impulse zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen aus?

2. In den „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ der Kultusministerkonferenz heißt es, dass „wichtige Gründe für eine Beibehaltung der bewährten Diplomabschlüsse auch über das Jahr 2010 hinaus sprechen“ können. Hingegen ist beispielsweise in NRW voraussichtliches politisches Ziel, dass ab dem Wintersemester 2005/2006 Neueinschreibungen nur noch in Bachelor- und Masterstudiengängen möglich sein sollen:

Wie bewerten Sie die KMK-Aussagen? Sehen Sie Gründe für die Beibehaltung bestimmter, traditioneller Studiengänge oder denken Sie, dass es sinnvoll wäre, alle Studiengänge auf Bachelor- und Masterprogramme umzustellen?

3. Hat Ihre Universität bei der Einführung von Bachelor und Master in den Fachbereichen professionelle Hilfe beispielsweise von der HIS oder dem CHE in Anspruch genommen oder ging die Einführung völlig selbstständig vor sich?
4. In welcher Form ist die Wirtschaft in die Ausbildung involviert, beispielsweise durch Praktika, Vorträge, Einbezug in die Lehre, etc.?
5. Gibt es konkrete Kooperationen mit der Wirtschaft bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?

6. Von der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) gibt es Vorschläge zur Umsetzung der Einbindung in die Berufswelt. Hat dieser Kriterienkatalog bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an Ihrer Universität eine Rolle gespielt?
7. Es gibt auch den Kriterienkatalog des Akkreditierungsrates. Wie sind die Erfahrungen mit diesem für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen?

II. Bewertungen von Bachelor- und Masterstudiengängen

8. Wie bewerten Sie im allgemeinen Bachelor- und Masterstudiengänge?

III. Organisatorisches Feld und Wettbewerb

9. Haben Sie den Eindruck, dass sich der Wettbewerbsdruck für die Hochschulen in den vergangenen Jahren erhöht hat?
10. Beim Wettbewerb in der Hochschullandschaft könnten mehrere Dimensionen unterschieden werden beispielsweise Wettbewerb um Drittmittel, um Studierende, um Hochschullehrer, etc.

Wo liegen die Schwerpunkte des Wettbewerbs Ihrer Meinung nach?

11. Das Verhalten von Organisationen ist nur durch die Interaktionen mit anderen Organisationen zu erklären. Was sind für Ihre Hochschule bedeutende Organisationen?
12. Inwieweit arbeitet Ihre Hochschule bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen mit externen Beratungsorganisationen zusammen?

IV. Autonomiegedanke

13. Rahmenprüfungsordnungen wurden durch Akkreditierungsverfahren ersetzt. Hat sich der Handlungsspielraum von Hochschulen dadurch verändert?
14. In der Zeitschrift 'Die Hochschule' 1/ 2003 schreibt Hans-Uwe Erichsen, dass durch die Anbindung des Akkreditierungsrats an die KMK der Eindruck einer 'Wiederverstaatlichung' der Akkreditierung entstehen könnte.

Inwieweit wird die Unabhängigkeit der Akkreditierung vom Staat durch die Anbindung des Akkreditierungsrats an die Kultusministerkonferenz gefährdet?

V. Strukturveränderung: Profilbildung oder Volluniversität

15. Nach einer Studie von Schwarz-Hahn/Rehburg im Auftrag des BMBF sind trotz vieler Reformen im Detail überraschend wenig echte Reformstudiengänge

auszumachen. Nur 13% aller Bachelor- und Masterstudiengänge genügen sämtlichen Kriterien von echten Reformstudiengängen.

Wie beurteilen Sie dieses Ergebnis?

16. Inwiefern lösen sich durch die neuen Studiengänge disziplinäre oder enge Fachbereichsstrukturen auf?
17. In der Hochschuldiskussion wird immer wieder gefordert, dass sich spezifische Profile an den Hochschulen herausbilden sollen, wodurch man sich von dem Bild des traditionellen Ideals der deutschen Universität entfernt.

Sehen Sie an Ihrer Hochschule auch einen Abschied von diesem Ideal?

18. In der aktuellen Diskussion wird die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge häufig als Reformmotor für die Entwicklung des deutschen Hochschulsystems dargestellt.

Würden Sie diese Einschätzung teilen?

