

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

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

Redaktion:
Peer Pasternack & Martin Winter

Anschrift: Redaktion „die hochschule“, HoF Wittenberg, Collegienstraße 62
D-06886 Wittenberg; Tel.: 0177/3270900; Fax: 03491/466-255
E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; martin.winter@hof.uni-halle.de
Vertrieb: Tel. 03491/466-254, Fax: 03491/466-255,
E-Mail: institut@hof.uni-halle.de
<http://www.diehochschule.de>
ISSN 1618-9671. Dieser Band: ISBN 978-3-937573-13-7

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

Manuskripte werden in dreifacher Ausfertigung erbeten. Ihr Umfang sollte 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Weitere Autorenhinweise sind auf den Internetseiten der Zeitschrift zu finden: <http://www.diehochschule.de>

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

Als Beilage zum „journal für wissenschaft und bildung“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

HoF Wittenberg, 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (<http://www.hof.uni-halle.de>). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird von Prof. Dr. Reinhard Kreckel, Institut für Soziologie der Universität Halle-Wittenberg, geleitet.

Neben der Zeitschrift „die hochschule“ mit dem „HoF-Berichterstatter“ publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (ISSN 1436-3550) sowie die Buchreihe „Wittenberger Hochschulforschung“ im Lemmens-Verlag Bonn.

Foto Umschlagseite: Daniel Ullrich, Dorsten, <http://www.threedots.de>

Quelle: <http://www.flickr.com/photos/threedots/177592275/>

Cartoon Umschlagrückseite: Dirk Meissner, Köln

REFORM DES STUDIENSYSTEMS

<i>Martin Winter:</i>	
Editorial.....	6
<i>Thomas Walter:</i>	
Der Bologna-Prozess im Kontext der europäischen Hochschulpolitik. Eine Genese der Synchronisierung internationaler Kooperation und Koordination	10
<i>Katrin Toens:</i>	
Die Sorbonne-Deklaration. Hintergründe und Bedeutung für den Bologna-Prozess	37
<i>Alexander-Kenneth Nagel:</i>	
Neue Akteure in der Hochschulpolitik. Am Beispiel der „E4“-Gruppe im Bologna-Prozess	54
<i>Roland Bloch:</i>	
Flexibel studieren? Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis.....	73
<i>Martin Winter:</i>	
Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen	88

FORUM

<i>Boris Schmidt:</i>	
Personalentwicklung an der Hochschule. Zehn Wege in ein unentdecktes Land	125

GESCHICHTE

Olaf Bartz:

Expansion und Umbau. Hochschulreformen in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1964 und 1977154

Wolfgang Lambrecht:

Neuparzellierung einer gesamten Hochschullandschaft.
Die III. Hochschulreform in der DDR (1965-1971).....171

PUBLIKATIONEN

Dominic Orr: Hochschulsteuerung und Autonomie englischer Universitäten (*Karsten König*)190

Ingrid Miethe: Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR (*Irene Lischka*).....193

Frauke Gützkow, Gunter Quaißer (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2006 (*Ekkehard Nuisl*)198

Beate Curdes, Sabine Marx, Ulrike Schleier und Heike Wiesner (Hrsg.): Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule (*A. Senganata Münst*)201

Peer Pasternack, Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....204

Autorinnen & Autoren214

Martin Winter
(Hrsg.)

Reform des Studiensystems

Analysen zum Bologna-Prozess

Editorial

Martin Winter
Wittenberg

„Reform des Studiensystems, Analysen zum Bologna-Prozess“ – so heißt der vorliegende Themenschwerpunkt. Titel und Untertitel benennen auch die Bandbreite der Beiträge: Zum einen steht der Bologna-Prozess als politischer Vorgang zur Harmonisierung der Studien-

strukturen in Europa im Fokus der Analysen. Das Feld der europäischen Hochschulpolitik und die – in ihrer Effektivität doch recht erstaunlichen – politischen Prozesse inklusive ihrer Folgen auf nationaler Ebene werden genauer unter die Lupe genommen. Ins Zentrum rücken hierbei die Zusammenkünfte der europäischen Bildungsminister, die seit der ersten Konferenz in Bologna (1999) alle zwei Jahre stattfanden. Von Treffen zu Treffen nahm erstens die Anzahl der beteiligten Nationen zu. Zweitens wurden mit der Zeit auch immer stärker nicht-ministerielle Einrichtungen hinzugezogen; besonders auffällig ist hier die Karriere der europäischen Verbände und Einrichtungen ENQA, ESU, EUA und EURASHE¹. Die Ergebnisse dieser Konferenzen wurden jeweils in Kommuniqués festgehalten. In diesen Erklärungen versicherten sich die Staaten immer wieder gegenseitig, ihre Studienstrukturen angleichen zu wollen. Darüber hinaus setzten sie in den Kommuniqués zusätzliche thematische Schwerpunkte, wie die Qualitätssicherung von Studium und Lehre, die Beteiligung der Studierenden, die Definition von Qualifikationsrahmen oder die Strukturen der Doktorandenausbildung.

Thomas Walter ordnet in seinem Beitrag den mittlerweile nun fast seit zehn Jahren laufenden Bologna-Prozess in die Geschichte der europäischen Bildungspolitik ein. Im Kern geht es hierbei um die Frage, ob der

¹ European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Europeans Students' Union (ESU, vorher: European Student Information Bureau, ESIB), European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE). Mehr dazu im Beitrag von Alexander Nagel.

Prozess eine neue Qualität in der europäischen Zusammenarbeit auf dem Sektor Hochschulbildung darstellt oder ob er nicht doch in eine gewisse, Jahrzehnte währende Kontinuität einzuordnen ist. Auf der einen Seite sind europäische Bemühungen zu einer Kooperation und Koordination in der Bildungspolitik nichts Neues. Nicht nur im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft bzw. Union, sondern auch der OECD, des Europarats und der UNESCO wurde dergleichen immer wieder versucht. Neu ist hingegen, dass der Bologna-Prozess außerhalb dieser Institutionen initiiert wurde und auch trotz deren (nachträglicher) Einbindung eine gewisse Eigenständigkeit bewahrt hat.

Dass die europäische Studienstrukturreform zumindest mit einer bemerkenswerten Auftaktveranstaltung mit weitreichenden Folgen begann, beschreibt der Beitrag von *Katrin Toens*. Sie stellt sich die Frage, wie der Prozess überhaupt zum Laufen kam, der mit dem Treffen von vier Bildungsministern in Paris an der Sorbonne-Universität 1998 seinen Anfang nahm und dann gleich einem Urknall eine Kette von Reaktionen und Entwicklungen in Gang setzte, die – im Nachhinein betrachtet – unaufhaltsam gewesen zu sein scheint. Mittlerweile ist fast das ganze geographische Europa beteiligt; insgesamt sind es derzeit 46 Staaten. Welche – raffiniert kalkulierte oder auch strategisch unbeabsichtigte? – Mechanismen oder Konstellationen riefen diese Kettenreaktionen hervor? Aus deutscher Perspektive interessiert hier insbesondere das Wechselspiel zwischen Bund und Ländern. An der Entstehung der Sorbonne-Erklärung selbst waren die Bundesländer nicht involviert. War dies das Kalkül des Bundes, um hier – vielleicht zermürbt von den komplizierten föderalen Abstimmungsprozessen – das Gesetz des Handelns wieder zu erlangen und wichtige Weichen in der Hochschulpolitik zu stellen? Gestufte Studienstrukturen sind ja nicht erst seit zehn, sondern seit bereits 40 Jahren ein politisches Anliegen.² Bot sich hier eine Chance, über den europäischen Weg, angestoßen vom „Sorbonne-Quartett“ der Bildungsminister, Frankreichs, Großbritanniens, Italiens und Deutschlands, alte wie auch neue Reformziele durchzusetzen?

² Siehe Wissenschaftsrat 1966: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Köln. Vgl. Wex, Peter 2005: Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Berlin: Duncker & Humblot, S. 71ff.

Stellt „Bologna“ nun eine neue Dimension der europäischen Hochschulpolitik oder doch nur eine Fortsetzung der alten Politikstrukturen und -mechanismen dar? Der Wandel der Hochschulpolitik in den Ländern Europas betrifft nicht nur Inhalte, sondern auch und vor allem Akteure und Formen der Entscheidungsfindung. Dieser These geht Alexander Nagel nach, wenn er den politischen Prozess bei der Erstellung der Kommuniqués untersucht. Während Katrin Toens ihr Augenmerk auf die Anfangsphase des Prozesses richtet, beleuchtet *Alexander Nagel* die bereits entwickelte Konfiguration von Akteuren, ihren Interessen und Einflussmöglichkeiten im Bologna-Prozess. Mit Hilfe von Netzwerkanalysen untersucht er empirisch die Frage, welche Akteure auf welchen Kanälen mitwirkten, welche Beziehungen sich herauskristallisierten und wie stark ihr Einfluss auf die Entscheidungen war. Im Zentrum stehen hier insbesondere die bereits genannten „E-Verbände“ ESIB, EUA etc. Neu an dem Prozess ist, dass viele nicht-ministerielle Gruppen, wie Hochschulen, Studierende und Qualitätssicherungseinrichtungen, jeweils europäisch organisiert, partizipierten; doch offen ist die Frage, ob diese tatsächlich auch Einfluss auf die Entscheidungen hatten oder ob nicht am Ende doch allein die staatlichen Akteure bestimmten. Liegt hier also eine stärkere Einbeziehung gesellschaftlicher Gruppen oder gar eine gewisse Entstaatlichung der Hochschulpolitik vor und ist hier doch „nur“ der herkömmliche Etablismus im neuen europäischen, also intergouvernementalen Gewand zu konstatieren?

Behandeln diese ersten drei Beiträge Fragen des politischen (Bologna-)Prozesses, setzt sich der nachfolgende Beitrag von *Roland Bloch* mit der Reform des Studiensystems auseinander. Gerne wird kritisiert, dass die Debatte um die Studienreform die Studierenden vergisst und nicht die Konsequenzen der Reformen für die Betroffenen in den Blick nimmt. In seiner explorativen Untersuchung geht Roland Bloch der Frage nach, mit welchem Studierendentypus „das neue Studieren“ unter „Bologna-Bedingungen“ kon- bzw. divergiert. Zwei Komponenten, die das alte vom neuen Studieren unterscheidet, fallen hier besonders auf: erstens die Organisiertheit des Studiums (die im „neuen Studium“ bis hin zum vollends durchgeplanten studentischen Alltag führen kann) und zweitens die Rolle des versteckten Lehrplans (hidden curriculum), dessen zu erwerbende Kompetenzen sich (mal mehr, mal weniger offensichtlich) hinter den formalen Studienbeschreibungen verbergen.

Schließlich nehme ich in meinem eigenen Beitrag das bundesdeutsche Akkreditierungssystem in den Fokus. So wie das deutsche Akkreditierungssystem ausgestaltet ist, handelt es sich weder um eine zwangsläufige und direkte Umsetzung der Bologna-Erklärungen, noch ist es in seiner Form unabwendbar. Sondern es ist eine (umstrittene) Antwort, wie mit dem Problem der Qualitätssicherung von Studium und Lehre umgegangen werden kann. Dieser Text ist denn auch stärker normativ ausgerichtet. Seit einigen Monaten findet eine Debatte um die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems statt. Ich ziehe zum einen eine Zwischenbilanz zur derzeit praktizierten Programm-Akkreditierung (also der Überprüfung und Zertifizierung von Studiengängen) und zum anderen erörtere ich Alternativen zu diesem bestehenden Verfahren. Mit diesem Beitrag zu einem akuten Problem wäre der Bogen von Analysen aus Politikwissenschaft und Hochschulforschung hin zu einer Experten-Diskussion um Gegenwart und Zukunft des Studiensystems und seiner Qualitätssicherung gespannt. Von der Grundlagenforschung bis in die konkrete (Reform-)Praxis – in diesem Spannungsbogen liegt auch der besondere Reiz der Hochschulforschung.

Der Bologna-Prozess im Kontext der europäischen Hochschulpolitik

Eine Genese der Synchronisierung internationaler Kooperation und Koordination

Thomas Walter
Hagen

Mit dem Bologna-Projekt unternehmen derzeit 46 europäische Staaten eine weit reichende und tief greifende Veränderung ihrer Hochschulstrukturen. Ziel ist, einen konvergenten und an Vergleichbarkeit ausgerichteten Hochschulraum, der European Higher Education Area

(EHEA) zu etablieren. Komplementär zum Inhalt dieser Strukturveränderung unterliegt auch der Modus zur Erzeugung dieser Strukturveränderung einer entscheidenden Transformation.

Ziel dieses Beitrags ist, den Bologna-Prozess in einen historischen Kontext einzuordnen, indem die Etablierung der zwischenstaatlichen Zusammenarbeit für das Feld der Hochschulpolitik in Europa von der Entstehungszeit bis heute skizziert wird. Der Fokus liegt auf der Genese der internationalen Organisationen, innerhalb derer Hochschulpolitik verhandelt wurde, und den Verfahrensweisen, mit denen geregelt werden sollte, wie das hochschulpolitische Handeln in Europa aufeinander abgestimmt werden kann. Eine derartige Betrachtungsweise sieht sich vor die Herausforderung gestellt, die Fixierung auf die Europäische Union (EU) zu überwinden. Die Europäische Kommission ist zwar innerhalb dieses Politikfelds ein besonders aktiver und gewichtiger Akteur – aber weder der einzige noch der erste.

Wo und wie wurden gemeinsame Handlungsmuster europäischer Hochschulpolitik erzeugt? Im Mittelpunkt diese Skizze stehen die vier internationalen Regierungsorganisationen: der Europarat, die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) sowie die EU (vgl. Walter 2006a; Petit 2007). Innerhalb dieses polyzentri-

schen Diskurs- und Verhandlungsraums wurde darum gerungen, wie auf grenzüberschreitende Probleme und Herausforderungen durch aufeinander abgestimmte Politiken zu begegnen sei. Hochschulpolitik wird hier als das Verfahren verstanden, mit dem durch Verhandlung Ordnungsrahmen erzeugt werden, die von spezifischen Ordnungsvorstellungen geleitet werden. Sie verhält sich zu geschaffenen Hochschulstrukturen insofern komplementär, als dass diese als Ergebnis bzw. Wirkung der Ordnungsgestaltung aufgefasst werden können.

Die Leitfrage ist: Stellt der Bologna-Prozess einen Bruch (Diskontinuität) mit dem Muster der vorangegangenen, auf Kooperation und Koordination ausgerichteten Hochschulpolitik in Europa dar, oder lässt sich eine Pfadentwicklung erkennen (Kontinuität)? Diese Fragestellung zielt darauf ab, das Spannungsverhältnis zwischen den Elementen zu ergründen, die hergebrachte Muster verändern (Innovation) oder fortschreiben (Pfadentwicklung). Unter Innovation wird hier eine Veränderung verstanden, die in ihrer Breiten- und Tiefenwirkung bestehende Strukturen wie auch eingetübte Verhandlungsmodalitäten zu transformieren vermag und durch eine Re-Kombination unterschiedlicher Elemente oder Interaktionsbeziehungen erzeugt wird. Unter Pfadentwicklung kann im Zusammenhang mit politischen Phänomenen die „Wirkung historisch gewachsener Leitideen“ (Benz 1999: 135) verstanden werden, deren Persistenz sich als der Effekt einer „eigentümlichen Machtkonstellation“ (Lehmbruch 2002: 61) zeigt.

Diese Machtbeziehung zeigt sich für die europäische Hochschulpolitik vor allem als eine Machtrivalität, wobei unter Rivalität die Konkurrenz um Vorrang verstanden wird, bzw. die Frage, wer über die Kompetenz verfügt, Themen zu generieren und die Agenda zu bestimmen. Als Grundmuster lässt sich eine doppelte Machtrivalität identifizieren:

- Im Bereich der Bildungs- und Hochschulpolitik beharren die Nationalstaaten – anders als z.B. bei der Wirtschaftspolitik – auf dem Konzept der nationalen Souveränität und Kompetenz. Das zeigt sich nicht zuletzt in der konsequenten Abwehr supranationaler Ansprüche seitens der EU durch nationale Instanzen. Diese Rivalität kann als vertikale Rivalität bezeichnet werden.
- Für das Verhältnis zwischen den oben genannten Organisationen kann festgehalten werden, dass lange Zeit eine mehr oder minder starke

Form von Rivalität vorherrschte, die hier als horizontale Rivalität bezeichnet werden soll.

Es wird hier folgende These aufgestellt: Der Bologna-Prozess kann als der Versuch einer doppelten Neuordnung verstanden werden. Dafür werden weder die vertikale Machtrivalität, noch die bisherigen Akteure obsolet. Was sich tief greifend wandelt, ist das Muster der Zusammenarbeit. Mit dem neuen Muster werden supranationale Bestrebungen verworfen, klassische intergouvernementale Ansätze überwunden und ein Koordinationsmechanismus angewandt, der unter dem Begriff Governance diskutiert wird. Über diesen Mechanismus werden nicht nur alle relevanten hochschulpolitischen Akteure konzertiert, sondern auch die horizontale Machtrivalität weitgehend eingeehgt.

Im ersten Abschnitt wird entlang dreier Phasen die Genese der Kooperation und Koordinierung von Hochschulpolitik in Europa nachgezeichnet. Im zweiten Abschnitt richtet sich der Blick auf die besonderen Aspekte und Merkmale des Bologna-Prozesses. Zugleich werden damit die Kriterien erschlossen für die im dritten Abschnitt zu beantwortende Frage nach Kontinuität und Diskontinuität des Bologna-Prozesses.

1 Die Genese der zwischenstaatlichen Koordinierung (1946-1998)

1.1 Etablierung eines Polyzentrums und Suche nach einem Modus (1946-1971)

Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs stand Europa vor der doppelten Frage, wie eine Wiederholung derartiger Ereignisse verhindert werden kann und welche Formen gefunden werden müssen, um eine friedliche Existenz in Europa zu ermöglichen. Eine direkte Folge dieser Herausforderung war die Gründung einer Vielzahl von internationalen Organisationen. Neben der UNESCO, die explizit für Kultur- und Bildungsfragen geschaffen worden war, wurden mit dem Europarat, der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS), die Vorläuferin der Europäischen Gemeinschaft (EG) und der EU war, sowie der OECD drei weitere Organisationen gegründet, welche die europäische hochschulpolitische Diskussions- und Verhandlungslandschaft fortan prägen und darüber hin-

aus eine unterschiedlich ausformulierte, aber eigenständige Akteurqualität entwickeln sollten.

1.1.1 Die Erzeugung von Diskurs- und Handlungsräumen

Die 1946 gegründete *UNESCO* verfolgte das Ziel, die internationale Zusammenarbeit für die Felder Bildung, Wissenschaft und Kultur durch einen weltweit organisierten Kommunikationsraum zu ermöglichen. Durch ihre universale Mitgliedschaft war sie bis in die 1990er Jahre hinein das einzige gesamteuropäische Forum und ermöglichte in der Zeit des Kalten Krieges Begegnungen zwischen ost- und westeuropäischen Vertretern (Mikkel 1978a: 3). Nur drei Jahre später wurde 1949 mit dem *Europarat* ein regionaler europäischer Zusammenschluss geschaffen. Sein gesamteuropäischer Anspruch blieb allerdings bis zum Ende der Ost-West-Spaltung nur eine Vision.

Im Gegensatz dazu setzte sich das Thema Hochschulpolitik in den anderen beiden Organisationen nur langsam durch. Mit der Gründung der *EGKS* wurde 1951 ein, zunächst nur auf den ökonomischen Sektor bezogener, europäischer Integrationsprozess angeschoben. Dieser Integrationsprozess sollte allerdings im Laufe der Zeit eine vergleichsweise große Dynamik entfachen. Denn neben das von den anderen Organisationen bekannte intergouvernementale Verhandlungsmuster traten für einige Politikfelder supranationale Elemente. Sie sollten diesem regionalen Zusammenschluss seine besondere Charakteristik und operationelle Zugkraft verleihen.

Die 1960 gegründete *OECD*, die Nachfolgerin der 1948 unter anderem Namen gegründeten Organisation zur Verwaltung des Marshall-Fonds zum Wiederaufbau Europas war, integrierte vor allem die westlichen Industriestaaten. Ihre Funktion lag in der Beratung von Regierungen.

1.1.2 Funktionsdifferenzierung und Rivalität

Obwohl sich alle vier Organisationen mit dem Thema Bildungs- bzw. Hochschulpolitik beschäftigen, zeigen sie hinsichtlich einiger zentraler Merkmale wesentliche Unterschiede:

- Die Leitideen, an der sich diese Organisationen orientieren, verweisen auf unterschiedliche Zielsetzungen wie z.B. die europäische kulturelle

Kooperation und Menschenrechtsfragen (Europarat), die weltweite kulturelle Kooperation (UNESCO), die ökonomische Integration und das Binnenmarkt-Projekt (EG/EU) oder Liberalisierung und Freihandel (OECD).

- Als Mitgliedschaftsräume betrachtet, haben diese Organisationen für lange Zeit eine unterschiedliche geographische und politische Reichweite, die sich erst nach 1989 zu deckungsgleichen Räumen entwickeln sollte.
- Als Verhandlungssysteme verstanden, zeigen sich unterschiedliche Entscheidungs- und Umsetzungsmechanismen sowie sich daraus ergebende Konfliktlinien.

Im Effekt entstanden vier verschiedenen zugeschnittene Diskurs- und Verhandlungsräume mit unterschiedlichen Möglichkeiten und Restriktionen, die von daher über ganz eigene Entwicklungsgeschwindigkeiten und -logiken verfügten. Sucht man nach einer Formel für die ersten vier Jahrzehnte dieser Entwicklung, so kann dieser Umstand auch mit der Sentenz der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (Kosselleck 1979) zusammengefasst werden.

Die Beziehungen dieser Organisationen zueinander bewegten sich im Rahmen dreier Verhaltensmuster: Koexistenz, Austausch oder Rivalität. Während zwischen dem *Europarat* und der *OECD* im Grundsatz „gute Beziehungen“ herrschten, die sich vor allem in einem von den Beteiligten als „nützlich“ empfundenen Austausch von Informationen auszeichneten (Vorbeck 1978: 31), standen sich der *Europarat* und die *EGKS/EG* mit rivalisierenden Machtansprüchen gegenüber. Diese zeigten sich in einem asymmetrisch praktizierten Informationsaustausch. Der deutsche Ministerialdirigent Coester erklärt in den 1970er Jahren, dass das Verhältnis zwischen den beiden durch ein „argwöhnisches Konkurrenzdenken“ gekennzeichnet sei. Beide verhielten sich zuweilen so, „als ob es die andere [Organisation, T.W.] nicht gäbe“ (Coester 1978: 25).

1.1.3 Hochschulpolitik als nationale Domäne

Im Gegensatz zur UNESCO und zum Europarat lässt sich an der Genese der *EGKS/EG/EU* die Geschichte der Zurückhaltung oder Abwehr gegenüber einer einheitlichen Bildungs- oder Hochschulpolitik deutlicher erkennen. Robert Schumann vertrat in den 1950er Jahren die Überzeugung, dass die Verantwortung für Kultur, Bildungs- und Hochschulpolitik „voll

und ganz“ bei den einzelnen europäischen Staaten verbleiben solle. Und: „Wenn die europäische Bundesregierung eingesetzt werden sollte, so sollte sie kein Kulturministerium haben“ (zitiert nach: Beloff 1958: 261, 258). Beloff fasst die unter europäischen Vertretern geführte Diskussion mit der pointierten Position zusammen:

„Einige Radikale mögen so tun, als wäre es möglich, ein einziges System der höheren Bildung für Europa zu schaffen oder wieder zu so einem System zurückzukehren – zu einem System der völlig freien Auswechselbarkeit von Lehrern und Lehren oder zu einem zentralen, wenn auch mannigfaltigen Forum für den Austausch und die Kritik von Ideen. Das aber ist ganz eindeutig eine Illusion“ (1958: 382).

1.1.4 Von der Diplomatie zur Fachpolitik

Trotz dieser generellen Bedenken und Abwehrformulierungen gab es noch einen ganz anderen Hemmschuh der hochschulpolitischen Zusammenarbeit: der Modus, wie die Regierungsarbeit organisiert war. Kooperation und Koordinierung von Bildungspolitik war Teil und Domäne der auswärtigen Kulturpolitik. Eine direkte Interaktion der betroffenen Fachministerien und der Bildungseinrichtungen stand daher zunächst im Hintergrund (Mickel 1978b: 15; Vorbeck 1978: 31).

Entgegen allen Vorbehalten und ressortpolitischen Zwängen trafen zwischen 1959 und 1971 die Bildungsminister erstmalig im Rahmen der vier Organisationen zusammen. Den Auftakt machte im Jahre 1959 der *Europarat*. Er schuf damit zugleich die Ständige Konferenz der europäischen Erziehungsminister, die fortan in zweijährigem Turnus verhandelte, jedoch konstitutionell außerhalb der Gremien des Europarats stand (Mickel 1978c: 85). Die *UNESCO* veranstaltete seit 1967 für den europäischen Kontinent regelmäßige Regierungskonferenzen, deren Zielsetzung in der Förderung eines „gesamteuropäischen Erfahrungsaustausch[es]“ (Keller 1978: 40) lag. Thema der ersten Konferenz waren beispielsweise Fragen zum Hochschulzugang. Im Rahmen der *EG* schlug der französische Erziehungsminister Guichard 1970 den Staats- und Regierungschefs die Installierung eines europäischen Bildungsrats vor (Mickel 1978d: 107). Die Europäische Kommission griff dieses Anliegen auf und bereitete für den November 1971 die erste Konferenz der EG-Bildungsminister vor (Linsemann 2002: 524).

1.1.5 Inhaltliche Aspekte der Entwicklung des Politikfeldes Hochschule

Betrachtet man die tatsächlichen Politikergebnisse der frühen Phase europäischer Hochschulpolitik, so hebt sich vor allem der *Europarat* mit drei internationalen Konventionen von allen anderen Organisationen ab. Aus dem generellen Ziel der europäischen Freizügigkeit, leitete sich für die Hochschulpolitik ein dreifaches Äquivalenz- und Anerkennungsprinzip ab: erstens die Anerkennung der Reifezeugnisse, die einen Zutritt zu Universitäten ermöglichten, zweitens die Anerkennung von Studienzeiten und drittens die Anerkennung der Abschlussarten.¹ Im Gegensatz dazu war die Hochschulpolitik innerhalb der *EGKS* bis in die 1970er Jahre hinein kein explizit formuliertes Thema (Coester 1978: 27). Dieses Problemfeld wurde allenfalls indirekt, über den Bereich der Berufs- und Weiterbildung von Angestellten und Arbeitern (vocational training) behandelte. Doch selbst für dieses Feld einigte sich der Rat erst 1971 auf die Ausarbeitung von allgemeinen Rahmenrichtlinien (De Wit/Verhoeven 2001: 177).

Die *OECD* konzentrierte sich vorrangig auf den Zusammenhang zwischen der Bildungs-, bzw. Hochschulpolitik und den Beschäftigungssystemen. Hatte sich die Vorgängerorganisation der *OECD* darauf beschränkt, Informationen zu bündeln und zwischen nationalen Bildungsbürokratien zu vermitteln, so professionalisierte die *OECD* dieses Verfahren recht früh. Eine Hauptrolle spielte hier das 1968 gegründete Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Mit dem CERI sollte sich die *OECD* ab den 1970er Jahren zu einer „bevorzugten“ Institution für international und fachpolitisch weithin anerkannte bildungspolitische Diskurse entwickeln (Kohler-Koch/Edler 1998: 184). Analog zu anderen Organisationen waren die Vorschläge des CERI politisch unverbindlich. Aufgrund der fachlichen Breite und der Qualität der eingebundenen Wissenschaftler wiesen sich die Ergebnisse der Studien „durch besondere Exzellenz“ (Kohler-Koch/Edler 1998: 188) aus. Aufgrund ihrer auf Liberalisierung ausgerichteten Politik entwickelte sich die *OECD* ab Mitte der 1980er Jahre zu einer zentralen Triebkraft für eine aus der Perspektive der Globalisierung motivierte Veränderung des Hochschulwesens (vgl. Henry/Lingard/Rizvi/Taylor 2001).

¹ Europäische Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse; 1953, ETS 15; Europäisches Übereinkommen über die Gleichwertigkeit der Studienzeiten an Universitäten; 1956, ETS 21; Europäisches Übereinkommen über die Anerkennung von akademischen Graden und Hochschulzeugnissen, 1959, ETS 32

1.2 *Verstetigung der Diskussion und auseinander driftende Dynamiken (1972-1989)*

1.2.1 *Wiederholte Fragen: Wollen wir kooperieren und wie können wir uns koordinieren?*

Trotz des ersten und wichtigsten Schrittes – der Zusammenkunft von Fachministern –, wurde in den 1970er Jahren immer wieder die Frage aufgeworfen, ob eine internationale Koordinierung von Bildungspolitik „überhaupt wünschenswert“ sei (Mickel 1978a: 2). Zeigte sich doch rasch als ein grundsätzliches Dilemma, dass die Vielzahl der Ministertreffen und internationalen Deklarationen unverbindlich waren und zumeist folgenlos blieben (Coester 1978: 25). Es fehlte nicht an interessanten und relevanten Konzepten oder Willenbekundungen, wohl aber an einem politischen Instrumentarium der wirksamen Umsetzung von Beschlüssen. Darüber hinaus gab es keine substantiell wirksamen Kontrollinstanzen, die eine vereinbarungsgemäße Umsetzung überwachen konnten. Dieser Befund galt – mit unterschiedlichen Einschränkungen – für alle Organisationen. Mickel beschreibt das Problem folgendermaßen:

„Infolge des Defizits im Grundsätzlichen sind internationale Konferenzen der Erziehungsminister bloße Ad-hoc-Zusammenkünfte mit vorwiegend deklamatorischer Zielsetzung. [...] Was bei solchen Gelegenheiten herausgekommen ist, sind meist Allgemeinplätze [...] Resolutionen zum Personenaustausch, Berufs- und Erwachsenenbildung, alles Dinge, die im Grunde eigentlich selbstverständlich sind“ (1978b: 15-16).

Darüber hinaus ergab sich eine weitere Herausforderung aus der Frage: Wer ist überhaupt befugt, europäische Hochschulpolitik zu organisieren und zu vertreten (Vorbeck: 1978: 31)? Aufgrund ihrer besonderen Konstruktion zeigte sich dieses Dilemma innerhalb der EG am deutlichsten. Der deutsche Ministerialdirigent im Bundesbildungsministerium Coester charakterisierte die Situation folgendermaßen: „Noch Anfang der 70er Jahre war keineswegs sicher, ob die Bildungspolitik in der EG angesiedelt werden sollte“ (1978: 26). Für den Modus der Zusammenarbeit stellte sich von daher die Frage, wo die Koordinierung von Hochschulpolitik anzusiedeln sei: „außerhalb des Vertrages und außerhalb der Organe der EG“ (Coester 1978: 26) – oder innerhalb? Der bereits aufgenommenen Kommissionsarbeit zum Trotz betonte die dänische Regierung im Jahre 1978, dass es sich bei der EG lediglich um einen ökonomischen Zusammenschluss handle und Bildungspolitik kein Bestandteil der Verträge

darstelle (De Wit/Verhoeven 2001: 181). Diese eindeutige Positionierung hatte zur Folge, dass die Treffen der EG-Bildungsminister bis 1980 suspendiert blieben. Es sollte bis zum Maastricht-Vertrag im Jahre 1992 dauern, bis die Grenzziehung zwischen Zuständigkeit oder Nichtzuständigkeit, deren Veränderbarkeit von der Kommission gerne und wiederholt auf die Probe gestellt wurde, eindeutig fixiert werden würde.

1.2.2 *Wie schafft man einen gemeinsamen Problemhorizont?*

Neben diesen ungeklärten Entscheidungsfragen zeichneten sich andere Fragen durch Unklarheiten auf der Erkenntnisebene aus. Hervorzuheben sind hier die beiden Fragen: „*Worüber reden wir?*“ (gegensätzliche terminologische Bestimmungen werden problematisiert) und „*Was wissen wir voneinander?*“ (ein generell vorherrschendes Informationsdefizit wird bezeichnet). Nach Mickel herrschte lange Zeit kein Konsens darüber, was überhaupt unter Bildung zu verstehen sei (1978b: 14). Der Begriff war zu offen und konnte je nach partei- und interessenpolitischen Vorlieben nahezu beliebig gefüllt werden. Gegenüber standen sich zwei Positionen: Die eine sah in Bildung eine ökonomische Notwendigkeit (Human Capital-Ansatz), die andere verband damit ein emanzipatorische Ziel („Bildung als Bürgerrecht“, Dahrendorf 1965).

Neben ihren terminologischen Differenzen registrierten die Akteure in den 1970er Jahren noch ein viel grundsätzlicheres Problem. Das Wissen übereinander – die einzelnen Bildungssysteme, deren Eigenheiten und -logiken wie auch der Interdependenz von Bildungssystemen unter der Prämisse einer sich zunehmend ökonomisch verflechtenden Welt – war unzureichend. Zuweilen fehlte es ganz. Zur Schließung dieser Wissenslücke bedurfte es einer systematischen Herangehensweise. Den Hochschulen selbst sollte dabei eine Schlüsselrolle zufallen. Ergänzend zur pädagogischen Komparatistik wurde der Bedarf einer vergleichend angelegten, internationalen Hochschulforschung entdeckt (Mickel 1978b: 18). Ziel war es, die Hochschulstrukturen und die Hochschulpolitiken aus dem Schatten der Aufmerksamkeit herauszuholen (vgl. Teichler 1990: 11; Bertelsmann 1992: 5ff.).

Das 1968 gegründete CERI der *OECD* und das 1972 eröffnete European Centre for Higher Education (CEPES) der *UNESCO* sollten auf internationaler Ebene diese funktionale Lücke ausfüllen. Anders war die Entwicklung innerhalb der *EG*. Hier wurde dem Problem unvollständigen

Wissens zunächst über drei groß angelegte Berichte begegnet: dem Janne-Bericht (1973), dem Dahrendorf-Memorandum (1973) sowie dem Tindeman-Bericht (1976).² Die drei Berichte hatten eine synthetisierende und strategische Funktion. Sie zielen darauf ab, den EG-europäischen Integrationsprozess mit dem Problemfeld Hochschulpolitik zu verknüpfen.

Janne konstatiert, dass die unterschiedliche Ausprägung von Studienzyklen – vor allem zwischen Großbritannien und Kontinentaleuropa – ein erhebliches Anerkennungsproblem darstelle. Er warnte vor einer „Vermehrung der Auswahlmöglichkeiten“ (Janne-Bericht 1973: 143), die ein Auseinanderdriften noch verstärken könnte. Zur Diskussion über die Anerkennung von Diplomen, die im Rahmen der Freizügigkeit unerlässlich seien, schlägt Dahrendorf die Einführung eines „europäischen Bildungspasses“ vor. Sein Zweck liege in der „Konvertibilität von Diplomen und Qualifikationen“ (1973: 136).

Aufgrund der Interdependenz der Bildungs- und der Wirtschaftspolitik konstatiert Janne sehr früh eine zunehmende Relevanz der Erwachsenenbildung (Janne-Bericht 1973: 138). Der systematische Ausbau dieses Bereiches erfordere allerdings eine „Umgestaltung des gesamten Bildungswesens“ (1973: 144). Der Fokus müsse von der Erstausbildung abgerückt werden und den gesamten Lebenslauf eines Menschen erfassen. Für die Gesamtarchitektur der Hochschulpolitik betrachtet Dahrendorf eine Harmonisierung der Hochschulpolitik „weder [für] realistisch noch notwendig“ (Dahrendorf-Memorandum 1973: 135). Demgegenüber hält Janne die „Harmonisierung durch eine ständige Konzertierung auf allen Ebenen“ für „unerlässlich“ (Janne-Bericht 1973: 140). Tindemans Bericht, der vor allem auf die Umsetzbarkeit der Ziele fokussierte, schlug dagegen eine „stärkere Verflechtung“ (Tindemans 1975: 146) vor, die durch einen intensiven Studentenaustausch gelingen sollte.

1.2.3 Die Kommission entwickelt sich zu einem führenden Akteur

Trotz aller Vorbehalte der einzelnen Mitgliedstaaten arbeitete 1976 das *Komitee für Bildung* das erste EG-Aktionsprogramm aus (*Action Programme in the Field of Education*) aus. Darin wurden vier Prioritäten for-

² Arbeitsprogramm „Forschung, Wissenschaft und Bildung“ von EG-Kommissar Ralf Dahrendorf, Brüssel 1973; Janne-Bericht „Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik“, Bulletin der EG, Beilage 10/73 Seite 53-61; Leo Tindemans „Bericht über die Europäische Union“, 29.12.1975

muliert: der Ausbau von engen Kontakten zwischen den wissenschaftlichen Fachverbänden, die Schaffung gemeinsamer Forschungs- und Studienprogramme, die gemeinschaftsweite Förderung der studentischen Mobilität und die wechselseitige Anerkennung von Diplomen und Studienzeiten. Diese Vereinbarung kann als „Meilenstein“ (De Wit/Verhoeven 2001: 181) der EG-europäischen Bildungszusammenarbeit betrachtet werden. Als Grundlage für weitere Maßnahmen war dieses Aktionsprogramm bewusst als offener Rahmen konzipierte. Der Fokus lag weniger darauf, was aus Perspektive der Gemeinschaft als wünschenswert galt. Vielmehr sollten die zwischenstaatlichen Aktivitäten gezielt gefördert werden.

Im selben Jahre startete die Gemeinschaft die erste Generation ihrer Programme. Zur Förderung des studentischen Austauschs legte sie 1976 das Joint Study Programme Scheme auf. Um Mobilität auch Hochschullehrern und Angestellten der Hochschulverwaltungen zu ermöglichen, wurde vier Jahre darauf mit dem Short Study Visit Scheme ein weiteres Programm geschaffen. Mitte der 1980er Jahre wurde unter den Bezeichnungen COMETT oder ERASMUS die zweite Generation der Aktionsprogramme aufgelegt. Mit dem Austausch von Studierenden und Hochschulangehörigen verband die Gemeinschaft das strategische Ziel: „creating a pool of suitably qualified manpower with first-hand experience of economic and social conditions in other member states“ (De Wit/Verhoeven 2001: 189).

Für Genese des Verhältnisses zwischen den Mitgliedstaaten und der Gemeinschaft sind diese Programme – neben ihrer inhaltlichen Zielsetzung – vor allem aufgrund des gewählten Verfahrens interessant. Sie entzogen sich weitgehend dem Zugriff nationaler Regierungen und waren, wie sich an ERASMUS zeigen lässt, als „inter university cooperation programme“ (Moschonas 1998: 58) aufgebaut. Damit übersprangen sie in ihrer Konstruktionslogik die nationale Ebene und schufen eine quasi-direkte Verbindung zwischen Gemeinschaft und Universitäten. Zur administrativen Begleitung des Programms war die Teilnahme einzelner Hochschulen daran gekoppelt, institutionelle Kapazitäten aufzubauen. Bezogen auf Deutschland war dies nicht selten Anlass für den Aufbau der akademischen Auslandsämter.

Für die Frage der Anerkennung akademischer Diplome wurde 1982 ein anderes Verfahren gewählt. Zunächst sollten die Abschlusszeugnisse von den Mitgliedstaaten auf bilateraler Ebene wechselseitig anerkannt

werden. Auf dieser Grundlage sollten dann Informationen über die unterschiedlichen Systeme gesammelt und aufbereitet werden (De Wit/Verhoeven 2001: 183). „Nach langem Ringen“ (Teichler 1990: 8) einigten sich die Mitgliedstaaten 1988 auf eine allgemeine Richtlinie für Hochschuldiplome (General system for the recognition of higher education diplomas). Mit dieser Richtlinie nahm man Abschied Prinzip der Einzelrichtlinien, die für jede Berufsgruppe erlassen werden musste. Dagegen stand das Prinzip des wechselseitigen Vertrauens, d.h. Abschlüsse, die in nationalen Regelungen als Studienabschlüsse galten und einen Zeitraum von mindestens drei Jahre umfassten, sollten anerkannt werden. Durch dieses Verfahren machte man Schluss mit der „Erbsenzählerei“ (Friedrich 2002: 6).

Hinter all diesen Programmen stand als treibende Kraft die Europäische Kommission. Vieler Bedenken zum Trotz – innerhalb der Mitgliedstaaten aber vor allem hinsichtlich der Kompetenzfrage –, übernahm die Kommission die Prozessführerschaft. Für die Hochschulpolitik verlieh diese Möglichkeit zur politischen Initiative der EG gegenüber dem Europarat oder der UNESCO eine neue und überlegene Dynamik.

Im Vergleich zu den anderen Organisationen kam noch ein weiterer Faktor hinzu, der mit der Systemstruktur der EG zu tun hat. Der *Europäische Gerichtshof (EuGH)* überwacht als Hüter der Verträge sowohl die Rechtmäßigkeit als auch die Rechtseinhaltung des Gemeinschaftsrechts. Die Mitgliedstaaten akzeptierten für besonders definierte Bereiche – zu denen die Hochschulpolitik allerdings nicht gehörte – die „tendenzielle Einschränkung ihrer Souveränität durch eine europäische Rechtsordnung“ (Tömmel 2003: 78). Aufgrund seiner supranationalen Perspektive auf die Sach- und Problemlagen der Gemeinschaft erzeugte der EuGH nicht selten „andere Interpretationen“ (De Wit/Verhoeven 2001: 184), die in ihrer Konsequenz eine „supranationale Dynamik der Integration“ (Tömmel 2003: 79) verstärkten.

Durch diesen Interpretationsspielraum schuf der EuGH zwischen 1983 und 1988 für die EG-Hochschulbildung eine überraschende Wende. Drei Gerichtsentscheidungen waren hierfür maßgeblich (Fürst 1999: 20f, 34f.): Im „Fall Forchieri“ (1983) wurde die Frage der Studiengebühren für ausländische Studierende verhandelt und dahingehend entschieden, dass es für EG-Bürger einen diskriminierungsfreien Zugang zur Ausbildung geben müsse. Das hieß, jeder Bürger der EG hatte fortan den Anspruch, im Ausland den gleichen Regeln unterworfen zu sein, wie die je-

weiligen Landeskinder. Die Forderung von höheren oder exklusiven Gebühren war unstatthaft. Mit dem „Fall Gravier“ (1985), dessen Urteil im „Fall Blaizot“ (1988) bestätigt worden war, wurde das Hochschulstudium einer Neuinterpretation unterworfen. Bildungspolitik falle, so der EuGH, zwar nicht in den Aufgabenbereich der Gemeinschaft. Aus der Perspektive der Freizügigkeit innerhalb der EG, stelle das Hochschulstudium aber zugleich eine Berufsausbildung dar und sei insofern für die Gemeinschaft von einer besonderen Relevanz.

Wie zu erwarten war, blieben diese Entscheidungen umstritten. Im Mittelpunkt stand dabei die prozedurale Frage, ob der EuGH Recht nur auslegen oder ob er es auch setzen darf (Fürst 1999: 27). Befürworter wiesen darauf hin, dass es sich lediglich um eine Neuinterpretation handle. Kritiker hielten dagegen, dass durch die Subsummierung des Hochschulstudiums unter die Berufsausbildung die Gemeinschaft ihre Zugriffsmöglichkeit auf einen Bereich ausdehne, der bis dahin strikt der Kompetenz der Mitgliedstaaten vorbehalten war. Diese Verknüpfung zweier unterschiedlicher Regelungsbereiche konnte sich nur bei der EG – nicht aber bei anderen Organisationen ergeben – und basiert auf der eigentümlichen Konstruktion der Gemeinschaft. De Wit und Verhoeven stellen fest, dass damit die gesetzliche Basis für die Hochschulbildung im Rahmen der EG de facto erweitert worden war (2001: 186).

1.3 Das größere Europa, eindeutige Grenzziehungen und neue Dynamiken (1989-1998)

1.3.1 Europa wird größer

Die europäischen Revolutionen der Jahre 1989 bis 1991 ordneten nicht nur die politische Landkarte Europas neu. Sie forderten zugleich die internationalen Regierungsorganisationen dazu heraus, sich gegenüber den Transformationsstaaten zu öffnen und sie langfristig zu integrieren. Die EG war zu Beginn der 1990er Jahre mit der Realisation des Binnenmarktpjektes beschäftigt und unterzog sich mit ihrer Wandlung zur Europäischen Union einer beträchtlichen institutionellen Reform. Die von „Interessendivergenzen“ (Tömmel 2003: 41) geprägt Frage, wie man sich gegenüber den Beitrittswünschen der osteuropäischen Staaten verhalten soll, machte deutlich, dass die gerade neu gefundene Struktur angesichts einer Erweiterung schon wieder veränderungsbedürftig war. Ganz anders ge-

staltete sich dieser Öffnungsprozess für den *Europarat*. Im Vergleich zur EU lag die von ihm aufgestellte Beitrittsschwelle wesentlich tiefer, auch deshalb, weil er seinen Anspruch, gesamteuropäisches Forum zu sein, nie aufgegeben hatte. Von daher wuchs der Mitgliedschaftsraum des Europarats durch die Aufnahme der osteuropäischen Staaten verhältnismäßig rasch an.

1.3.2 Die Renaissance von Europarat und UNESCO – Lissabon-Konvention

Beflügelt von Öffnung und Erweiterung gewann das hochschulpolitische Engagement des *Europarats* rasch an neuer Dynamik. Zum einen wurde 1990 das aus dem Jahr 1956 stammende Europäische Übereinkommen über die allgemeine Gleichwertigkeit der Studienzeiten an Universitäten novelliert. Zum andern ergriffen *Europarat* und *UNESCO* 1991 eine gemeinsame Initiative zur Novellierung ihrer jeweiligen Konvention zur Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich. Mit dieser Kooperation sollten alle älteren Konventionen hinfällig werden (Explanatory Report 1997). Einmütig erklärten beide, dass angesichts des seit den 1960er Jahren stattfindenden Wandels der Hochschulwelt (wachsende Anzahl der Hochschulen; Diversifizierung der Hochschulstrukturen; Zunahme internationaler Mobilität) nur eine gründliche Neufassung angemessen sein konnte (Lissabon-Report 1997).

Nach sechsjährigen Verhandlungen unterzeichneten 1997 die europäischen Mitgliedstaaten der UNESCO sowie die Mitgliedstaaten des Europarates die *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region* (Lissabon-Konvention). Neu an dieser, auf wechselseitiger Anerkennung basierenden Vereinbarung war nicht nur, dass sich die Unterzeichner dazu verpflichteten, die Anerkennungsverfahren transparent und gerecht zu gestalten. Sondern vor allem, dass zur Überwachung und zur Durchführung der praktischen Anerkennung das bereits 1994 geschaffene *European Network of National Information Centres on Academic Recognition and Mobility* (ENIC) beauftragt wurde. Dieses Netzwerk ist ein Pendant zum 1984 im Rahmen des ERASMUS-Programms installierten *Network for Academic Recognition Informations Centres* (NARIC) der Europäischen Union.

Zur Erleichterung der Anerkennung empfahlen im Jahre 1998 die *EU*, der *Europarat* und die *UNESCO* den europäischen Staaten, ein standardi-

sirtes, englischsprachiges Diploma Supplement einzuführen. Damit sollten Informationen zum Hochschulsystem, Erläuterungen zur Art des Hochschulabschlusses, zum Status der Hochschule, zur Struktur des Studiengangs, zum Studienverlauf und den erbrachten Leistungen und Bewertungen erfasst werden (Hahn 2004: 224). Diese Art der Zeugnisergänzung war bereits zehn Jahre zuvor dem Europarat und der UNESCO von den beiden Hochschulforschern Carin Berg und Ulrich Teichler (1988) vorgeschlagen worden. Ziel war, die „versteckten Informationen“ eines Studienabschlusses zu explizieren und – strategisch betrachtet – die Mobilität innerhalb Europas zu erleichtern.

1.3.3 Die Europäische Union – Maastricht und die Folgen

Die Transformation zur Europäischen Union war nicht nur ein höchst ambitioniertes Vorhaben. Es basierte, wie schon früher, auf einer umfassenden Ergänzung des Vertragswerks. Der 1993 in Kraft getretene Vertrag über die Europäische Union, bekannt unter dem Titel Maastricht-Vertrag, wies für das Feld der Bildungspolitik eine substanzielle Neuheit auf. Zum einen wurde dieses Politikfeld erstmals explizit und umfassend vertraglich fixiert. Zum anderen wurde dadurch zugleich die Zuständigkeit der Kommission streng limitiert. Mit den Artikeln 126 und 127 (später 149 und 150), die sich auf Bildung allgemein oder auf die berufliche Bildung beziehen, wurde der Zuständigkeitsrahmen für die folgenden EU-europäischen Diskussionen eindeutig festgezurr.

Mit der Aufnahme dieser Artikel fällt Bildungspolitik zum ersten Mal in den Primärbereich des Gemeinschaftsrechts. De Wit und Verhoeven interpretieren diesen Umstand unter anderem als ein Bekenntnis zur wirtschaftspolitischen Relevanz von Bildung (2001: 206). Implizit wurde damit die über die Zeit gewachsene Bedeutung der Kommission, der Erfolg der europäischen Aktionsprogramme wie auch die Tatsache, dass die Gemeinschaft diese Programme finanziert, anerkannt. Zugleich ist ein wesentliches Merkmal dieser Festlegung, dass die hochschulpolitischen Ambitionen der Kommission durch eine doppelte Grenzziehung beschränkt wurden. Zum einen durch die ersten Absätze beider Artikel, die einen Zugriff der Gemeinschaft unter die strikte Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten stellten. Zum anderen durch den jeweils vierten Absatz, der jegliche Harmonisierung strikt ausschließt.

1.3.4 Die Kommission versucht Prozesse zu beschleunigen und synthetisiert Wissen

Im Vorlauf zu Maastricht und in dessen Folge versuchte die Kommission zwischen 1991 und 2000, die europäische Debatte über Hochschulpolitik über eine Synthetisierung von Wissen zu beschleunigen. So entstanden in diesem Zeitraum mehr als zehn Memoranden, Kommunikationen oder „Farbbücher“.³ Aufgrund ihrer limitierten Kompetenz blieb der Kommission – neben einer Neuauflage ihrer Förderprogramme – nur die Möglichkeit, über nicht bindende Verlautbarungen die Diskussion anzuführen und dadurch in ihrem Sinne zu lenken. Das oberste Ziel der Kommission war es, über den Rat eine gemeinschaftliche Politik zu implementieren, indem Themen gebündelt, miteinander verknüpft und mit den Aktionsprogrammen verkoppelt wurden (Fritsch 1998: 48).

Der Zweck des ersten Hochschulmemorandums (1991) lag darin, die Mitgliedstaaten „trotz Subsidiaritätsklausel stärker zu einer Gesamtschau der europäischen Hochschulsysteme, zu Transparenz und zumindest gradueller Konvergenz“ (Friedrich: 2000: 6) zu bewegen. Was als „nicht voll geglückter Versuch“ begann, so Friedrich, sei aus der Rückschau „positiver als seinerzeit zu beurteilen“ (2000: 6). Die folgenden Memoranden und Farbbücher vertieften Teilaspekte, schufen die Grundlage für die weiterführende Debatte und nicht zuletzt die besondere Rolle der EU innerhalb des Bologna-Prozesses. Hier sollten – wie im folgenden Abschnitt gezeigt wird – zwar alle Akteure konzertiert werden. Dennoch kann behauptet werden, dass der EU aufgrund ihres Mitgliedschaftsstatus – sie ist seit 2001 Vollmitglied und den Teilnehmerstaaten gleichberechtigt – und ihrer finanziellen Unterstützung des Prozesses die Rolle eines *primus inter pares* zukommt.

³ COM 1991/349 final of 5 November 1991: European Commission: „Memorandum on Higher Education in the European Community“; COM 1991/388 final of 12 November 1991: European Commission: „Memorandum on Vocational Training in the EC in the nineties“; COM 1991/397 final of 11 December 1991: European Commission: „Memorandum on Open and Distance Learning in the European Community“; COM 1995, November 1995: Kommission Weißbuch: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft; COM 1996, Oktober 1996: Kommission Grünbuch: Bildung – Ausbildung – Forschung: Hindernisse für die transnationale Mobilität

2 Der Bologna-Prozess – doppelte Neuordnung durch Synchronisierung

2.1 Die zwei Dimensionen der Neuordnung

Unterwirft man den Bologna-Prozess einem anatomischen Blick, so kann das Gesamtphänomen in eine Vielzahl von Aspekten und Merkmalen gegliedert werden. Der im Rahmen dieser Betrachtung zentrale Aspekt ist, dass es sich bei diesem Prozess um den Versuch einer doppelten Neuordnung handelt (Walter 2006b). Zum einen werden die strukturellen Rahmenbedingungen der europäischen Hochschullandschaft neu gefasst und wichtige Elemente neu geordnet. Diese „umfassende Neuordnung“ (Berliner Kommunikee 2003: 4) ist explizit formuliertes Ziel und bezieht sich auf die Politikinhalte. Zum anderen wird über das Verfahren und die Instrumente, die zur Erzeugung dieser Ordnung praktiziert werden, der Modus internationaler hochschulpolitischer Entscheidungsfindung verändert und die hochschulpolitischen Akteure in eine neue Konstellation zueinander gebracht. Diese Dimension, die auf das „wie“ abzielt, ist komplementär zur ersten Dimension, die das „was“ definiert, erschließt sich jedoch nur implizit. Neben diesen beiden Dimensionen eines zentralen Aspekts lässt sich die besondere Ausprägung durch drei grundlegende Merkmale – konnektiv, hybrid und evolutionär – näher erschließen.

2.2 Das Bologna-Arrangement ist konnektiv

Unter der Formel EHEA, die den geographischen und thematischen Raum bestimmt, werden Diskussionsstränge, die vor Bologna getrennt voneinander verhandelt wurden, systematisch miteinander verknüpft. In einem Vergleich der Bologna-Themen mit den vor Bologna verhandelten Themen zeigt sich, dass die Bologna-Agenda zu einem Teil aus der systematischen Verknüpfung vormals getrennter Themenstränge besteht. Erinnerung sei hier nur an Annerkennungsproblematik, die Frage der Mobilität, Diskussionen über das lebenslange Lernen und an die europäische Dimension. Sie waren allesamt in unterschiedlicher Stärke und in verschiedenen Schüben seit den 1950er Jahren für den europäischen hochschulpolitischen Diskurs zentral. Dieses Muster spricht für eine Kontinuität. Überraschend und innovativ ist dagegen die Zielsetzung einer europaweiten Geltung dreigliedriger Studienstrukturen wie auch die Forderung ei-

ner einheitlich gestrickten Qualitätssicherung. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Agenda konnektiv angelegt ist. Sie verknüpft unterschiedliche Themenstränge in einer an Kompatibilität ausgerichteten Agenda, der Bologna-Agenda.

Betrachtet man die neu entstandene Akteurskonstellation, so zeigt sich, dass alle relevanten Akteure europäischer Hochschulpolitik über das Bologna-Arrangement miteinander verknüpft wurden. Direkt beteiligt sind die internationalen Regierungsorganisationen: Europarat, UNESCO, EU und indirekt beteiligt ist die OECD. Ferner sind intermediäre Organisationen und funktionale Netzwerke beteiligt: EUA, ESIB, EURASHE, ENQA, UNICE, EI und ENIC/NARIC.⁴ Und schließlich umfasst der Bologna-Prozess insgesamt 46 Teilnehmerstaaten, nicht vertreten sind Monaco, San Marino und Weißrussland. Diese Mitgliederzahl entspricht nominal der des Europarats. Von daher ist der Mitgliedschaftsraum des Bologna-Prozesses nahezu deckungsgleich mit dem des Europarats oder der UNESCO. Er übersteigt jedoch den der EU oder der OECD bei Weitem. Über das spezielle Organisationsprinzip werden – neben den Mitgliedstaaten – die Organisationen und Verbände als Berater innerhalb des Steuerungsgremiums Bologna-Follow-Up-Gruppe (BFUG) sukzessiven eingebunden und am Agenda-Setting beteiligt.

2.3 *Das Bologna-Arrangement ist hybrid*

Das Verfahren zur Erzeugung der neuen Hochschulstrukturen erweist sich in seiner Form als eine Mischung unterschiedlicher verhandlungs- und entscheidungstechnischer Elemente. Im Grundmuster folgt der Bologna-Prozess dem weithin erprobten Mechanismus eines internationalen Regimes. Regime zeichnen sich durch eine problemfeldspezifische Definition und Koordination aus und bilden den „initial mode“ (Scharpf 2000) zahlreicher internationaler Vereinbarung und Verträge, nicht zuletzt innerhalb der EU. Als ein weiteres Element kann der so genannte internationale „Konferenzmechanismus“ (Simonis 2004) identifiziert werden. Die Triebfeder dieses Mechanismus besteht in der systematischen

⁴ European University Association (EUA); European Student Information Bureau/National Unions of Students in Europe (ESIB); European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE); European Network on Quality Assurance (ENQA); Union des Confédérations de l'industrie et des Employeurs d'Europe (UNICE); Education International (EI)

Hintereinanderschaltung von Folgekonferenzen. Die sich daraus ergebende Follow-Up-Struktur ist Voraussetzung für eine evolutionär angelegte Agenda-Gestaltung. Drittes Element ist die im Kontext der EU entstandene offene Methode der Koordination, die auf wechselseitige Anpassung und das Auslösen reziproker Lernprozesse angelegt ist. Aus der Kreuzung dieser dreier Elemente ergibt sich die spezifische Eigenheit des Bologna-Mechanismus.

Dieses hybride Muster pflanzt sich fort in der Einbeziehung anderen Regelungssystemen, die unterschiedliche inhaltliche Aspekte abdecken. Die Verschmelzung mit anderen Regimen, auch als *nested regime* bezeichnet, markiert die generelle Offenheit der Bologna-Konstruktion. Dies lässt sich an vier Dimensionen festmachen:

- Grenzbestimmung: Eine zentrale Frage des Bologna-Regimes ist, an welche Kriterien sich die Teilnahme knüpft. War zu Beginn des Prozesses der Mitgliedschaftsraum der EU mit seinen Kriterien maßgeblich, so wendete sich dies mit Aufnahme des Europarats als beratendes Mitglied der Follow-Up-Gruppe in Berlin 2003. Zum entscheidenden Merkmal wurde die Mitgliedschaft am Europäischen Kulturabkommen, einer Konvention des Europarats aus dem Jahr 1954. Damit stand die Teilnahme am Bologna-Prozess potenziell 48 Staaten offen. Darin spiegelt sich unter anderem, dass der Europarat von Beginn an über einen weiter gefassten Europabegriff als die EG/EU verfügte.
- Anerkennung: Auf derselben Konferenz wurde für die Frage der Anerkennung von Studienabschlüssen die 1997 von Europarat und UNESCO initiierte *Lissabon-Konvention*, die seitdem als wesentlicher Baustein des Bologna-Arrangements gilt, für alle Bologna-Teilnehmerstaaten verpflichtend. Bis dahin galt lediglich die Empfehlung zur freiwilligen Teilnahme. Waren dieser Forderung bis Bergen (2005) 36 von 45 Bologna-Staaten nachgekommen, so hatten bis London (2007) 38 von 46 Staaten diese Konvention ratifiziert. Mit dieser Verpflichtung auf eine Konvention, die außerhalb des Bologna-Regimes getroffen worden war, wurde zugleich einer wesentlichen Position des Europarats Rechnung getragen (Europarat 2003).
- Mobilitätsförderung: Zu diesem Themenkomplex schließt der Bologna-Prozess an die Förderprogramme der EU an.

- Externe Dimension der Qualitätssicherung: Für den EHEA ist von Anfang an nicht nur die nach innen gerichtete Wirkung wichtig. Ziel ist es, den EHEA auch nach außen, das heißt global, attraktiv zu machen. Zur Entwicklung gemeinsamer Richtlinien der grenzüberschreitenden Hochschulbildung (Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education) sind die OECD in Zusammenarbeit mit der UNESCO beauftragt. Dieser Umstand führt einen eingangs erwähnten und zwischendurch ausgeblendeten Akteur europäischer Hochschulpolitik, die OECD, zurück in die Arena der europäischen Hochschulpolitik und verkoppelt auch ihn mit dem Bologna-Projekt.

Ingesamt lässt sich festhalten, dass der Bologna-Prozess auf der horizontalen Ebene nicht nur über eine große Offenheit verfügt, sondern auch über die Kapazität, Regelsysteme aus anderen Regelungsräumen zu inkludieren und miteinander zu kreuzen. Diese Überlagerungsstruktur trägt zu dem spezifisch hohen Komplexitätsgrad des Bologna-Prozesses bei.

2.4 *Das Bologna-Arrangement ist evolutionär*

Das Projekt zur Schaffung des EHEA ist ein auf zwölf Jahre angelegter Entwicklungsprozess. Der oben genannte Konferenzmechanismus (Initialisierungs-Konferenz und Folge-Konferenzen im zweijährigen Rhythmus) ermöglicht eine evolutionäre Veränderung mehrerer Teilaspekte:

- sprunghafte Expansion des Mitgliedschaftsraums: Sorbonne (1998) 4, Bologna (1999) 29, Prag (2001) 33, Berlin (2003) 40, Bergen (2005) 45, London (2007) 46.
- sukzessive Verkoppelung mit Organisationen und Netzwerken: EU-Kommission, Europarat, EUA, EURASHE, ESIB in Prag; UNESCO, ENIC/NARIC in Berlin; ENQA, UNICE, EI in Bergen.
- schrittweise Erweiterung und Neubewertung der Prioritäten der Ziele und Maßnahmen der Bologna-Agenda. Hier lassen sich graduelle oder substanzielle Veränderungen feststellen. Der Einfluss von Positionen neu hinzugekommener Akteure auf die Deklarationstexte lässt sich zum Teil im Wortlaut nachvollziehen.

Als Beispiel für dieses evolutionäre Merkmal, soll hier ein knapper Exkurs auf die Entwicklung des Themenbereichs Qualitätssicherung (QS) genügen. War dieser Aspekt in der Sorbonne-Erklärung noch ausgeblen-

det, so tauchte die QS in den Deklarationen von Bologna und Prag zwar auf, rangierte aber nicht an erster Stelle, sondern hatte lediglich empfehlenden Charakter. Sie war unspezifisch formuliert, wenngleich europaweit geltende, vergleichbare Kriterien und Methoden erwünscht waren. Zwischen Bologna und Prag formierte sich für Fragen zur QS ein europäisches Netzwerk, das ab 2004 unter dem Akronym ENQA bekannt werden sollte. Die Wurzeln dafür lagen in einem von der EU finanzierten Pilotprojekt, das Mitte der 1990er Jahre ins Leben gerufen worden war. In Prag wurde der Teilaspekt QS dann näher spezifiziert. Gefordert wurde eine engere Kooperation zwischen den Qualitätssicherungsnetzwerken und den Anerkennungsagenturen wie auch eine engere Zusammenarbeit der Bologna-Staaten mit der ENQA (Prag 2001: 4).

Eine grundsätzliche Neubewertung brachte die Berliner Konferenz. Der QS wurde die Eigenschaft zugeschrieben, „Dreh- und Angelpunkt“ (Berlin 2003) des Europäischen Hochschulraums zu sein. Damit wurde eine 2001 vom Dachverband der Universitäten in Salamanca formulierte Position, „Quality as the fundamental building stone“ (EUA 2001) zu begreifen, aufgegriffen und zu einer Priorität der Bologna-Agenda erhoben. Die Verantwortung für die QS sollte von den Hochschulen selbst übernommen werden. Ferner wurde der Aufbau von nationalen QS-Systemen gefordert, denen folgende Aufgaben zufallen sollten: Einrichtung von Akkreditierungs- oder Zertifizierungssystemen, Festlegung der Zuständigkeiten, Verpflichtung zur Evaluation von Programmen und Institutionen, Veröffentlichung der Ergebnisse (Berlin 2003: 3). Zur Absicherung dieses Zieles wurde ENQA in den Kreis beratenden Organisationen aufgenommen, der das Steuerungsgremium des Bologna-Prozesses unterstützt. Die so genannte E4-Gruppe, die aus EUA, EURASHE, ESIB und der ENQA besteht, wurde für das weitere Verfahren mit der Ausarbeitung von „Normen, Verfahren und Richtlinien“ (Berlin 2003: 4) beauftragt.

Verwies die Deklaration von Bergen darauf, dass die internationale Zusammenarbeit in Qualitätsfragen noch zu gering und die Einbeziehung der Studierenden nur mangelhaft entwickelt sei (Bergen 2005: 3), konnte hierfür das Londoner Kommunikee bereits erste Verbesserungen vermelden. Zum Gravitationszentrum der QS-Diskussion entwickelt sich die E4-Gruppe, die seit 2006 das jährlich stattfindende European Quality Assurance Forum ausrichtet. Um einen Zugriff auf verlässliche Informationen in Fragen der QS zu ermöglichen, errichtet die E4-Gruppe ein Register of European Higher Education Quality Assurance Agencies (London 2007: 4).

2.5 *Konzertierung und Synchronisierung statt „Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit“*

Wendet man den Blick von der Detailebene ab und sucht nach einer integrativen Klammer, dann zeigt sich folgende Besonderheit des Bologna-Arrangements. Die polyzentrische Konstellation der hochschulpolitischen Akteure wird nicht aufgehoben, sondern themenbezogen an *einem* Verhandlungstisch zusammengeführt. Hinzu kommt, dass sie um einen großen Kreis nichtstaatlicher Akteure erweitert wird. Dies hat nicht nur eine Erhöhung der beteiligten Akteure zur Folge, sondern führt auch dazu, dass die Akteure durch die Möglichkeit zur Teilhabe am Agenda-Setting-Prozess aufgewertet und die in der Agenda formulierten Interessen und Positionen pluralisiert werden.

Galt für den klassischen steuerungstheoretischen Ansatz die Unterscheidung zwischen „Steuerungs-Subjekte“ und „Steuerungs-Objekte“ (Mayntz 2005: 15) als konstituierend, so richtet der seit einiger Zeit diskutierte Governance-Ansatz sein Augenmerk auf die Aufhebung dieses Gegensatzes. Ferner wird mit diesem Ansatz zu erfassen versucht, *wie* staatliche und nicht-staatliche Akteure in einem „komplexen institutionellen Arrangement“ (Benz 2003: 6) über miteinander verkoppelt werden. Das Bologna-Arrangement zeigt, dass auf der horizontalen (internationalen) Ebene die Adressaten der Neuordnung über ihre europäischen Dachverbände (EUA, EURASHE, ESIB) am Definitionsprozess der Bologna-Agenda teilhaben.

Neben dem oben erwähnten hybriden Charakter zeigt sich noch ein weiterer Verflechtungscharakter, der hier nur erwähnt werden soll (vgl. dazu ausführlich Witte 2006: 24ff.). Die internationale Ebene, auf die dieser Beitrag fokussiert, ist nur eine von insgesamt drei Ebenen des Gesamtprozesses. Während diese horizontale Ebene durch ein völkerrechtlich unverbindliches Regime („soft politics“) gekennzeichnet ist, zeichnet sich die „zweite Ebene“ (Friedrich 2005: 134), die nationale Ebene, genau durch das Gegenteil aus. Hier werden aus der internationalen Selbstverpflichtung heraus verbindlich geltende Bestimmungen generiert („hard politics“). Der eigentliche Ort der Implementation findet sich auf der institutionellen (Mikro-) Ebene, den einzelnen europäischen Hochschulen. Diese Mehrebenenstruktur trägt neben der oben genannten Verkoppelung unterschiedlicher Regime zur Komplexität wie auch zur Unübersichtlichkeit des Gesamtvorhabens in erheblichem Maße bei.

3 Kontinuität und Diskontinuität – ein Fazit

Die Ausgangsfrage dieses Beitrags war, ob der Bologna-Prozess einen Bruch mit dem bislang bekannten Muster europäischer Hochschulpolitik darstellt oder ob er sich entlang eines Pfades entwickelt der von beharrlichen Machtkonstellationen geprägt ist. Dafür lassen sich in zwei Teilantworten finden.

Mit dem Bologna-Prozess wird die *vertikale Machtrivalität* nicht überwunden. Das dafür erzeugte Verfahren bestätigt und verfestigt vielmehr das alte Muster. Diese Abwehr von substanziellen hochschulpolitischen Kompetenzen jenseits der nationalstaatlichen Grenzen wurde bereits im Rahmen der EU aufrecht erhalten, wie der Maastrichter Vertrag zeigt. Die von De Wit und Verhoeven (2000) aufgeworfene Frage, ob die EU Hochschulpolitik „with or against the member states?“ betreibt, könnte angesichts des Bologna-Arrangements auch umgedreht beantwortet werden: Die Mitgliedstaaten der EU machen mit dem Bologna-Prozess Hochschulpolitik auch unter Einbeziehung der Europäischen Kommission. Auf Kontinuität verweist in diesem Zusammenhang auch, dass sukzessive alle vier seit 1946 entstandenen internationalen Regierungsorganisationen am Bologna-Prozess beteiligt werden. Ihre historisch gewachsene funktionale Arbeitsteilung bleibt trotz aller Modifikationen stabil. Über ihre unterschiedlichen Mitgliedschaftsräume und thematischen Schwerpunkte bilden sie Schnittstellen zu einzelnen Themenbereichen der Bologna-Agenda: die *EU* zu Fragen der Mobilität, der *Europarat* und die *UNESCO* zur Anerkennung, die *UNESCO* und die *OECD* zur Qualitätssicherung in der grenzüberschreitenden Hochschulbildung.

Die eigentliche Innovation des Bologna-Prozesses liegt in der Konzeption seines Gesamtarrangements. Nicht nur die neue Ordnungsvorstellung für die europäische Hochschullandschaft, sondern auch das Verfahren verweisen insgesamt betrachtet auf einen Bruch mit den vorherigen Mustern.

Für das strategische Ziel eines konvergent angelegten und gleichermaßen an Vergleichbarkeit (nach innen) wie Wettbewerbsfähigkeit (nach außen) ausgerichteten europäischen Hochschulraums werden die einzelnen Elemente in einem Gesamtsystem neu geordnet. Zeitlich betrachtet, lassen sich für einzelne Debatten und Maßnahmen wie zum Beispiel der Anerkennung, der Mobilität, der europäischen Dimension oder dem Lebenslangen Lernen viele frühe Belege finden – so dass man behaupten

kann, dass es sich dabei um altbekannte Themen der europäischen Debatte handelt. Das Neue am Bologna-Prozess liegt aber darin, dass diese einzelnen Themenstränge in einer einzigen, evolutionär angelegten Agenda zusammengeführt und miteinander verknüpft werden. Überraschend und in manchen Staaten hoch kontrovers war allerdings die zum Leitmodell erhobene Umstellung auf einen dreifach gestuften Studienverlauf, der einzelne nationale Traditionen sehr tief greifend verändert.

Das Kooperations- und Koordinationsmuster des Bologna-Prozesses kann als eine doppelte Absage an traditionelle Modelle verstanden werden. Zum einen schließt es – die Prognose sei hier gewagt – auf lange Zeit jede Möglichkeit supranationalistischer Erwägungen seitens der Europäischen Kommission aus. Zum anderen kann es aber auch als Abwendung von der klassischen Form des Intergouvernementalismus verstanden werden. Mit seiner umfassenden Einbeziehung der hochschulpolitischen Stakeholder ist das Bologna-Arrangement ein Beispiel für einen unter dem Begriff Governance diskutierten Koordinationsmodus. Die eingangs erwähnte *horizontale Rivalität* ist durch dieses Arrangement überflüssig geworden. Sie wird dadurch vielmehr eingehegt und in eine Art funktionaler Arbeitsteilung überführt.

Konnte für den Zeitraum zwischen 1946 und 1998 die oben erwähnte Formel der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ als gemeinsamer Nenner gefunden werden, so zeigt das mit dem Bologna-Prozess generierte Muster eine andere Charakteristik: Zur Erzeugung einer *kompatiblen* europäischen Hochschulstruktur werden alle relevanten Akteure *konzentriert* und über einen neu geschaffenen Koordinationsmechanismus in ihrem Handeln *synchronisiert*.

Literatur

- Beloff, Max 1958: Europa und die Europäer. Eine internationale Diskussion. Köln: Verlag für Politik und Wirtschaft (zugleich 1958: Europe and the Europeans. London: Chatto & Windus)
- Benz, Arthur 1999: Der deutsche Föderalismus. In: Ellwein Thomas/Holtmann, Everhard (Hg.) 1999: 50 Jahre Bundesrepublik. Rahmenbedingungen, Entwicklungen, Perspektiven. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 135-153
- Benz, Arthur 2003: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept?. In: Benz, Arthur (Hg.): Governance. Eine Einführung. Kurs 3203 der FernUniversität in Hagen. S. 13-31

- Bergen Kommunikee 2005: Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen Ministerinnen und Minister, Bergen 19.-20. Mai 2005
- Bologna Declaration 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education
- Berg, Carin /Teichler, Ulrich 1988: Unveiling the Hidden Information in Credentials: A Proposal to Introduce a ‚Supplement to Higher Education Diplomas‘. In: Higher Education in Europe, Vol. 13. Heft 3. S. 13-24
- Berlin Communiqué 2003: Realising the European Higher Education Area. Communiquée of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education. Berlin, 19.9.2003
- Bertelsmann 1992: Hochschulpolitik international: Trends – Probleme – Lösungsansätze. Eine Ländervergleichende Synopse von Leo Goedegebuure, Frans Kaiser, Peter Maassen, Lynn Meek, Frans van Vught, Egbert de Veert. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Coester, Franz 1978: Europäische Bildungspolitik aus Sicht der Bundesregierung. In: Mickel 1978. S. 24-29
- Dahrendorf, Ralf 1965: Bildung als Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg
- De Wit, Kurt /Verhoeven, Jef 2001: The Higher Education Policy of the European Union: With or Against the Member States? In: Huisman, Jeroen/Maassen, Peter/Neave, Guy (Hg.): Higher Education and the Nation State. The International Dimension of Higher Education. Amsterdam, London, New York, Oxford, Paris, Shannon, Tokyo: Pergamon/Elsevier Science. S. 175-231
- EUA 2001: Salamanca Declaration. Message from the Salamanca Convention of European Higher Education Institutions: Shaping the European Higher Education Area
- Europarat 2003: (Rec. 1620/2003) Parliamentary Assembly: Council of Europe Contributions to the Higher Education Area, 8. September 2003
- Explanatory Report 1997: Council of Europe, Explanatory Report zur Lissabon-Konvention 1997.
URL: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/reports/html/165.htm> (Zugriff am 27.7.2004)
- Friedrich, Hans Rainer 2002: Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses. Arbeitsberichte 04/2002. Institut für Hochschulforschung (HOF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Fürst, Andreas 1999: Bildungspolitische Kompetenzen der europäischen Gemeinschaft. Umfang und Entwicklungsmöglichkeiten. Frankfurt/Main: Peter Lang
- Hahn, Karola 2004: Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden: VS Verlag
- Henry, Miriam, Lingard, Bob, Rizvi, Fazal, Taylor, Sandra 2001: The OECD. Globalisation and Education Policy. Oxford: Elsevier Science
- Keller, Thomas 1978: Der Beitrag der UNESCO zur europäischen Zusammenarbeit im Bildungswesen. In: Mickel 1978. S. 40-44
- Kohler-Koch, Beate/Endler, Jakob 1998: Ideendiskurs und Vergemeinschaftung: Erschließung transnationaler Räume durch europäisches Regieren. In: Kohler-Koch, Beate (Hg.): Regieren in entgrenzten Räumen. PVS-Sonderheft 29/1998. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 169-206

- Lehmbruch, Gerhard 2002: Der unitarische Bundesstaat in Deutschland. Pfadabhängigkeit und Wandel. In: Benz, Arthur/Lehmbruch, Gerhard (Hg.) 2001: Föderalismus. Analysen in entwicklungsgeschichtlicher und vergleichender Perspektive. PVS-Sonderheft 32/2001. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 53-110
- Linsemann, Ingo 2002: Die Bildungspolitik der Europäischen Union. In: Weidenfeld, Werner (Hg.): Europa Handbuch. Gütersloh: Verlag Bertelsmann
- Lissabon-Konvention 1997: „Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region“. European Treaty Series n° 165
- Lissabon-Report 1997: Report zur Lissabon-Konvention
- List, Martin 2007: Regimetheorie. In Benz, Arthur/Lütz, Susanne/Schimank, Uwe/Simonis, Georg (Hg.): Handbuch Governance. Wiesbaden: VS Verlag
- London Communiqué 2007: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. London 18. May 2007
- Mayntz, Renate 2005: Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In: Schuppert, Gunnar Folke (Hg.): Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden: Nomos. S. 11-20
- Mickel, Wolfgang (Hg.) 1978: Europäische Bildungspolitik. Arbeitskreis für Europäische Integration e.V. Neuwied: Luchterhand
- Mickel, Wolfgang 1978a: Einleitung. In: Mickel 1978. S. 1-4
- Mickel, Wolfgang 1978b: Möglichkeiten und Grenzen internationaler Bildungspolitik. In: Mickel 1978. S. 12-20
- Mickel, Wolfgang 1978c: Föderalistische europäische Bildungspolitik am Beispiel des Europarates (CCC). In: Mickel 1978. S. 72-98
- Mickel, Wolfgang 1978d: EG-Bildungspolitik und die Römischen Verträge. In: Mickel 1978. S. 99-109
- Moschonas, Andreas 1998: Education and Training in the European Union. Aldershot: Ashgate
- Petit, Isabelle 2007: Mimicking History: The European Commission and Its Education Policy. In: World Political Science Review, Vol. 3, Heft 3. S. 1-25
- Prag-Kommunikée 2001: Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the Meeting of the European Ministers in Charge of Higher Education in Prague, 19.5.2001
- Simonis, Georg 2004: Weltumweltpolitik: Erweiterung von staatlicher Handlungsfähigkeit durch Global Governance?. In: Behrens, Maria (Hg.): Global Governance. Wiesbaden: VS Verlag. S. 339-374
- Teichler, Ulrich 1990: Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. (Forschung, Bd. 647, Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf, WZBH Kassel). Frankfurt/Main: Campus
- Tömmel, Ingeborg 2003: Das politische System der EU. München: Oldenbourg
- Vorbeck, Michael 1978: Europäische Zusammenarbeit im Bildungswesen aus Sicht des Europarates. In: Mickel 1978. S. 30-39
- Walter, Thomas 2006a: Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Wiesbaden: VS Verlag
- Walter, Thomas 2006b: Hochschulbildung und Hochschulpolitik in Deutschland. Das Bologna-Projekt als Prozess einer doppelten Neuordnung. In: Simonis, Georg/Walter, Thomas (Hg.): LernOrt Universität. Umbruch durch Internationalisierung und Multimedia. Wiesbaden: VS Verlag. S. 95-130

Witte, Johanna Katharina 2006: Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptions of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Enschede: CHEPS/UT. URL: <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/2006wittedissertation.pdf>

Die Sorbonne-Deklaration

Hintergründe und Bedeutung für den Bologna-Prozess

Katrin Toens
Hamburg

Der Bologna-Prozess ist mittlerweile zu einem beliebten Forschungsthema avanciert. Die Ereignisse im Zusammenhang mit der Sorbonne-Erklärung werden dagegen weitaus weniger beachtet. Im Mai 1998, also ein gutes Jahr vor der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration am

19. Juni 1999, wurde diese "Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung"¹ in Paris von den Bildungsministern aus vier Ländern (Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien) auf den Weg gebracht. Sie enthält bereits Hinweise auf die wesentlichen hochschulpolitischen Zielsetzungen, die wenig später die Agenda des Bologna-Prozesses bestimmen sollten. So erwähnt die Erklärung die Schaffung eines "offenen europäischen Raumes der Hochschulbildung", das Ziel der Mobilitätssteigerung, die gestufte Studienstruktur, und das European Credit Transfer System als beispielhaft für die Flexibilisierung und europaweite Anrechnung von Studienleistungen.

Auch die Bologna-Deklaration bezieht sich auf die Pariser Konferenz als den gemeinsamen Ausgangspunkt hochschulpolitischer Zielsetzungen (Bologna declaration 1999). In der einschlägigen Forschungsdiskussion beginnt jede Schilderung des Bologna-Prozesses mindestens mit einer kurzen Erwähnung der Sorbonne-Erklärung. Trotz der unbestrittenen Relevanz der damaligen Ereignisse in Paris sind dezidierte Untersuchungen bisher nur in Form von Tagungspapieren und unveröffentlichten Forschungsmanuskripten vorhanden (etwa Ravinet 2005a, 2005b). Der vorliegende Beitrag setzt sich mit den Hintergründen und der hochschulpolitischen Bedeutung der Sorbonne-Erklärung auseinander. Er skizziert die folgenden Antworten. Erstens wird der Sorbonne-Deklaration die Wirkung

¹ Der Originaltitel lautet: „Sorbonne Joint Declaration on harmonisation of the achitecture of the Europeen higher education system“ (Sorbonne-Deklaration 1998).

eines hochschulpolitischen Urknalls zugeschrieben. Sie hat jenem hochschulpolitischen Intergouvernementalismus *außerhalb* der EU zum Durchbruch verholfen, der den Bologna-Prozess nicht nur ermöglichte, sondern auch wesentlich zu seiner bahnbrechenden nationalen Erfolgsgeschichte in den mittlerweile 46 Signatarstaaten der Bologna-Erklärung beigetragen hat.

Zweitens verdeutlicht das Sorbonne-Projekt die hochschulpolitische Motivstruktur staatlicher Akteure, die einen wichtigen Hintergrundfaktor der damaligen Ereignisse in Paris und ihrer Konsequenzen für die Hochschulpolitik ab 1998 darstellt. So war es die Kombination aus nationalen Hochschulreformagenden, mit denen die vier Signatar-Staaten in jenem Zeitraum befasst waren, und den gemeinsamen europäischen Lösungsvorschlägen der Deklaration, die vermuten lässt, dass die vier Staaten den EU-externen hochschulpolitischen Intergouvernementalismus als Instrument der verbesserten Durchsetzung nationaler Reformpläne entdeckt hatten.

Bei diesen Erklärungen handelt es sich um Hypothesen, mit denen keinesfalls beansprucht wird, die eingangs beklagte Forschungslücke zu minimieren oder gar zu schließen. Vielmehr verbindet sich mit der Analyse der Versuch, die Diskussion eines bisher vernachlässigten Forschungsgegenstandes anzuregen. Berücksichtigt wird dabei auch die Frage, inwieweit die Auseinandersetzung mit der Sorbonne-Konferenz dazu beitragen kann, die Motive staatlicher Akteure im Bologna-Prozess zu klären. Seit dieser Prozess ein Jahr nach der Sorbonne-Deklaration ins Leben gerufen wurde hat er sich stark ausdifferenziert. Die eigenständige Organisationsstruktur, über die der Bologna-Prozess mittlerweile gemanagt wird, involviert eine von außen schwer durchschaubare Vielzahl an Stakeholdern und Reformagenden. Dies kann den Blick auf die ursprünglichen Motive staatlicher Initiatoren entstellen. Die Rückkehr zur Vorgeschichte des Bologna-Prozesses soll dabei behilflich sein, diese Motive wieder sichtbar zu machen.

Methodisch stützt sich die folgende Analyse auf eine Kombination aus qualitativen Vorgehensweisen, insbesondere die Dokumentenanalyse und Expertenbefragung. Da die Vorgeschichte der Sorbonne-Konferenz im Wesentlichen durch die nationale Hochschulpolitik Frankreichs bestimmt wurde, kann sie hier nur ansatzweise und im Rückgriff auf die noch sehr lückenhafte Sekundärliteratur zu diesem Thema berücksichtigt werden. Stattdessen gilt die besondere Aufmerksamkeit den Umständen

und der Form der deutschen Beteiligung an der Sorbonne-Konferenz. Der Datenhintergrund der Untersuchung setzt sich zusammen aus Sekundärliteratur, ausgewählten reformpolitischen Schlüsseldokumenten aus der Hochschulpolitik auf der europäischen Ebene und innerhalb der Sorbonne-Signatarstaaten in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre, sowie 30 Experteninterviews mit europäischen und deutschen Bildungspolitikern, die in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre in Repräsentativfunktion an der europäischen und/oder deutschen Hochschulpolitik beteiligt waren.

Die Sorbonne-Erklärung als hochschulpolitischer Urknall

Der Begriff Urknall (auch Big Bang) bezeichnet die frühe Phase eines Entwicklungszustandes, der auf einen Ausdehnungseffekt zurückzuführen ist (Brockhaus 1993: 703). Dass der Sorbonne-Erklärung eine derartige Wirkung zugeschrieben werden kann, dürfte wenig umstritten sein. Die einschlägige Literatur operiert zumindest mit Begriffen, die in eine ähnliche Richtung weisen (siehe etwa Corbett 2005: 196; Witte 2006: 124; Walter 2006: 123). Diese Bezeichnung wirft Fragen auf, etwa inwieweit sich die Vorgehensweise im Zusammenhang mit der Sorbonne-Erklärung vom herkömmlichen Muster europäischer Hochschulpolitik unterscheidet, was durch diese Erklärung Neues geschaffen wurde, und inwieweit mit Blick auf dieses Neue von einem Ausdehnungseffekt gesprochen werden kann? Am Leitfaden dieser Fragen sollen im Folgenden die Ereignisse im Zusammenhang mit der Sorbonne-Erklärung diskutiert werden. Dazu werden zunächst die Geschehnisse selbst hinsichtlich ihres unmittelbaren Hintergrunds, der Zielsetzung und Teilnahme kurz geschildert.

Unmittelbarer Hintergrund, inhaltliche Zielsetzungen und Partizipation

Die Sorbonne-Erklärung wurde am 25. Mai 1998 von den in dieser Zeit national verantwortlichen Bildungsministern der Staaten Frankreich, Deutschland, England und Italien unterzeichnet. Anlass des Ereignisses war das 800-jährige Bestehen der Sorbonne-Universität, das der damalige französische Minister für Bildung, Forschung und Technologie, Claude Allègre, geschickt für die Einladung drei seiner europäischen Amtskolle-

gen zu einer informellen Feier nach Paris zu nutzen wusste.² Für Deutschland nahm der ehemalige Minister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Jürgen Rüttgers, teil, die italienische Hochschulpolitik wurde durch Luigi Berlinguer, Minister für öffentlichen Unterricht, Universitäten und Forschung vertreten, und für Großbritannien kam die Ministerin für höhere Bildung, Baroness Tessa Blackstone.

Inhaltlich enthält die Erklärung bereits jene Schlüsselemente, die später den Kern der Bologna-Erklärung ausmachten. So wird das Ziel eines europäischen Hochschulraumes schon in der Sorbonne-Erklärung formuliert. Auch enthält diese Erklärung Hinweise auf die Reformziele gestufte Studienstrukturen, internationale Anerkennung von Abschlüssen, und die Förderung der Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden. Dass einige Ideen aus dem nationalen Reformkontext (vor allem Frankreichs) übernommen wurden, führte zu Missverständnissen und Unklarheiten, die erst später in der Nachbereitungsphase sowie im Rahmen des Bologna-Prozess ausgeräumt worden sind. So stammt etwa die Idee, dass Studierende nach dem ersten Hochschulabschluss zwischen Masterstudiengang und Doktorandenprogramm wählen können, aus dem französischen Attali-Report (Attali et al. 1998). Dieser Ideentransfer wie auch die Formulierung in der Sorbonne-Erklärung, dass sich die Entwicklung eines Systems gestufter Studienstrukturen in den betreffenden Ländern bereits beobachten lässt,³ unterstützt die These, dass es den Autoren der Sorbonne-Erklärung in erster Linie um die Stärkung bereits vorhandener nationaler Reformpläne ging. Die Erklärung bot somit Anlass für die intergouvernementale Verständigung und Konkretisierung gemeinsamer Reformziele, was mit Blick auf die Bologna-Erklärung angegangen wurde. Im Unterschied zur Bologna-Deklaration enthält die Sorbonne-Erklärung nämlich noch keine Festlegung auf die Bezeichnung, Dauer und Arbeitsmarktrelevanz des ersten Studienabschlusses. Auch hatte man sich noch nicht auf das European Credit Transfer System (ECTS) geeinigt.

² Claude Allègre, international anerkannter Wissenschaftler und nationaler Bildungsminister Frankreichs von 1997 bis 2000, wird im Kontext der Geschichte europäischer Hochschulpolitik auch als strategisch geschickter Policy-Unternehmer bezeichnet. Angeblich wusste Allègre kurz nach seinem Amtsantritt als französischer Bildungsminister im Herbst 1997, dass er das 800-jährige Jubiläum der Sorbonne-Universität hochschulpolitisch nutzen wollte (Corbett 2005: 194; dazu auch Witte 2006: 125).

³ Im Originaltext der Erklärung heißt es dazu „A system, in which two cycles, undergraduate and graduate, should be recognized for international comparison and equivalence, seems to emerge“ (Sorbonne Joint Declaration 1998).

Stattdessen wird lediglich von der Einführung eines Leistungspunktesystems gesprochen. Gemessen an dem gewohnten, eher zögerlichen und souveränitätsbedachten staatlichen Umgang mit gemeinsamen europäischen Zielen in der Hochschulpolitik ist die Sorbonne-Erklärung jedoch sehr weit reichend.

Das wirft die Frage nach der eingeschränkten Autorenschaft auf. Die Repräsentanten anderer Länder waren zwar auf der Konferenz präsent, allerdings ohne Einbeziehung in die Ausarbeitung und Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung (dazu Hackl 2001: 105). Mit Blick auf die deutsche Beteiligung fällt auf, dass die Bundesländer trotz ihrer staatlichen Hauptverantwortlichkeit im Hochschulbereich weder auf der Konferenz anwesend waren noch zu jenem Zeitpunkt von den Ereignissen in Kenntnis gesetzt wurden. Der damalige Bundesbildungsminister zog es vor, die Länder "trotz entsprechender Hinweise seiner Fachbeamten ... an dieser Aktion nicht zu beteiligen" (Friedrich 2001: 279).

Wie ist es zu dem Sorbonne-Quartett gekommen? In der Literatur finden sich Hinweise auf zwei Hintergründe (vgl. Witte 2006: 125; siehe auch Walter 2006: 127; Haug 1999). Maßgeblich für die Auswahl Allègres waren zum einen seine persönlichen Verbindungen in der Carnegie Gruppe, einer informellen Ministerrunde im Bereich Wissenschaft und Entwicklung der G8 Länder. Zum anderen spricht vieles dafür, dass auf die Größe und das Gewicht der vier teilnehmenden Staaten geachtet wurde. Diese machten im Jahr 1998 ca. 68 Prozent der Bevölkerung und eine Mehrzahl der Studierenden innerhalb der Europäischen Union aus (Walter 2006: 127).

Auf der Konferenz in Paris war ferner die EU-Kommission präsent. Sie wurde vertreten durch ihren damaligen Direktor für Bildung, Domenico Lenarducci, sowie die Vorsitzende der Abteilung Schulen und Hochschulen, Angélique Verli. Die Kommission befand sich damals in einer Phase der Neujustierung ihres hochschulpolitischen Handlungsspielraumes. Mit dem Vertrag von Maastricht (1992) wurde die Bildungspolitik erstmalig explizit und umfassend in einen europäischen Vertrag aufgenommen. Aus staatstheoretischer Sicht ist dabei beachtlich, dass die Mitgliedstaaten mit diesem Zugeständnis an die Gemeinschaft den hochgradig souveränitätsgeladenen Politikbereich Bildung partiell für die europäische Integration geöffnet haben. In Artikel 126 des Maastrichter Vertrags wurden mitunter jene Ziele als Gemeinschaftstätigkeit definiert, die auch in die Sorbonne-Erklärung eine Rolle spielten, allen voran

die Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, die Mobilitätsförderung, der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen, die verstärkte Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, sowie der zwischenstaatliche Erfahrungs- und Informationsaustausch. Obwohl der Handlungsspielraum der Gemeinschaft äußerst eng definiert wurde,⁴ nahm ihn die Kommission zum Anlass zahlreicher bildungspolitischer Aktivitäten, die darauf zielten, über den Rat eine gemeinschaftliche Politik zu implementieren (dazu Walter 2006: 105; siehe auch Fritsch 1998: 48).⁵

Auf der Seite der Hochschulen wurde der damalige Präsident der Rektorenkonferenzen der Europäischen Union (auch Konföderation⁶), Hans-Uwe Erichsen, geladen. Neben der Europäischen Rektorenkonferenz (auch CRE⁷) bildet die Konföderation eine der beiden Vorläuferorganisationen der European University Association (EUA), die heute die Hochschulen im Bologna-Prozess vertritt. Die Konföderation galt damals als die politisch unabhängigere der beiden Organisationen, was dazu beigetragen haben könnte, dass sie von staatlicher Seite für die Repräsentanz der Hochschuleseite auf der Sorbonne-Konferenz ausgewählt wurde.⁸

⁴ Maßgeblich ist in diesem Zusammenhang das Subsidiaritätsprinzip, das laut Artikel 126 des Vertrags von Maastricht die strikte Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie die Vielfalt der Kulturen und Sprachen vorschreibt.

⁵ So weist Walter darauf hin, dass die Kommission zwischen „dem Jahr 1991 und 2000 ... nicht weniger als zehn Memoranden, Kommunikationen und Farbbücher zum Thema der Bildung und Hochschulbildung vor(legte)“ (2006: 105). Die Inkraftsetzung des Vertrags von Maastricht hatte ferner organisationsinterne Umstrukturierungsprozesse zur Folge, durch die das Direktorat Bildung innerhalb der Kommission aufgewertet wurde (vgl. Europäische Kommission 2006: 107).

⁶ Die Konföderation wurde 1973 als *Comité de Liaison des Recteurs des Etats membres de la Communauté européenne* gegründet und 1996 in *Confederation of European Union Rectors' Conferences* umbenannt.

⁷ Die Abkürzung geht auf den ursprünglichen Namen der 1959 gegründeten *Conférence permanente des Recteurs et Vice-Chanceliers des Universités Européennes* zurück.

⁸ Die Konföderation finanzierte sich in dieser Zeit ausschließlich aus Mitgliederbeiträgen, was ihr die politische Unabhängigkeit von der Europäischen Kommission sichern sollte. Statt die soziale Kontaktpflege in den Vordergrund zu stellen, was in der historisch älteren CRE als durchaus üblich galt, setzte Erichsen in seiner Amtszeit den Wirkungsschwerpunkt der Organisation auf die strategische Neupositionierung europäischer Hochschulen in der international stark an Dynamik gewinnenden Hochschulpolitik (Interview mit Hans-Uwe Erichsen, 16 Nov. 2006; Interview mit Inge Knudsen, ehemalige Generalsekretärin der Konföderation, 12. Juni 2007). Möglicherweise spielte bei der Einladung nach Paris aber auch eine Rolle, dass die Konföderation ihren Sitz in Brüssel hatte und insofern "vor Ort" war, während die CRE in Genf ansässig war.

Die Repräsentanten von Europäischer Kommission und Hochschulen waren jedoch lediglich als Partizipanten der Sorbonne-Konferenz anwesend. Sie hatten keinerlei Einfluss auf die Inhalte der Sorbonne-Deklaration, die ausschließlich durch die vier Bildungsminister und ihre Fachbeamten in den Ministerien bestimmt wurden. Im Unterschied zur Kommission, deren Präsenz durch starke Zurückhaltung geprägt war, wurde den Hochschulrektoren ein gewisser Raum zugestanden. Erichsen beteiligte sich mit einer Rede an der Konferenz. Auch wird die Gruppe der Hochschulrektoren in der Sorbonne-Erklärung explizit als Unterstützer der staatlichen Linie erwähnt. Wortwörtlich heißt es dazu in der Erklärung: „die europäischen Rektorenkonferenzen, Universitätspräsidenten und Gruppen von Experten und Akademikern in unseren jeweiligen Ländern haben sich eingehend mit diesen Themen befasst“ (Sorbonne-Deklaration 1998, Übersetzung K.T.).

Die Neuentdeckung des Intergouvernementalismus

Dass mit der Sorbonne-Erklärung ein neuer und für viele überraschender Weg beschritten wurde, zeigt sich an den Reaktionen, die die vier Länder mit dieser Aktion ausgelöst hatten. Insbesondere in der EU-Kommission war man erstaunt über die Ereignisse (dazu Europäische Kommission 2006: 197; Interview mit Angélique Verli, 18. Juni 2007). Seit elf Jahren hatte die Kommission mit ihren bildungspolitischen Aktionsprogrammen gegen die souveränitätspolitischen Bedenken der Mitgliedstaaten ankämpfen müssen. Mit Frankreich, Deutschland und England preschten nun ausgerechnet ihre Hauptwidersacher mit einem Aktionsplan nach vorne, der viele Ideen übernahm, die die EU-Kommission im Rahmen des Erasmus-Programms forciert hatte, allen voran die Mobilitätsförderung und europaweite Anerkennung von Hochschulabschlüssen.⁹ Staaten, die mit der Sorbonne-Erklärung adressiert worden sind und im Anschluss an die Konferenz durch Allègre persönlich aufgefordert wurden, die Sorbonne-Erklärung zu unterstützen bzw. rückwirkend noch zu unterzeichnen, zeig-

⁹ Deutschland, Frankreich und England hatten die Inkraftsetzung des Erasmus-Programms zunächst verhindert. Die damaligen Repräsentanten dieser Staaten zweifelten die rechtlichen Grundlagen des Programms an und waren der Meinung, dass die Kommission mit der Finanzierung derartiger Programme ihren bildungspolitischen Kompetenzspielraum überschreitet (dazu Europäische Kommission 2006: 117).

ten sich z.T. enttäuscht darüber, dass sie nicht im Vorfeld der Pariser Konferenz informiert wurden (Witte 2006: 129).

Selbst diejenigen nationalen Bildungsminister, die sich über den Alleingang der vier Staaten ärgerten, standen der Aktion jedoch nicht grundsätzlich ablehnend gegenüber (näher dazu Friedrich 2003a; 2003b: 90). Die Gründe dafür sind zum einen in der damaligen europäischen Ausgangslage und ihrer Herausforderung nationaler Hochschulpolitik zu suchen. Der wachsende Trend zur Wissensgesellschaft, die Internationalisierung der Arbeitsmärkte und die Aufwertung des Auslandsstudiums – allesamt Faktoren, die insbesondere durch transnationale Gemeinschaftsinstitutionen, wie Kommission und Europäischer Gerichtshof, maßgeblich vorangetrieben wurden¹⁰ – brachten die nationale Hochschulpolitik europäischer Staaten unter Zugzwang. Zum anderen bestand der unbestrittene „europäische Charme“ des mit der Sorbonne-Erklärung gewählten Weges in der Wahrung einzelstaatlicher Autonomie (Friedrich 2005: 115). Mit der „Nacht- und Nebel-Aktion“ (Friedrich 2003a: 279) im Vorfeld der Sorbonne-Erklärung, gelang es den vier Staaten nicht nur, das übliche eher schwerfällige EU-Verfahren derartiger Vorhaben auszuhebeln, auch die Verlagerung europäischer Reformideen in einen weniger souveränitätsbedrohlichen EU-externen Handlungsrahmen erwies sich als ein strategisch kluger Schachzug. Rechtliche und finanzierungspolitische Bedenken, die insbesondere Frankreich, England und Deutschland aber auch andere Staaten in der Vergangenheit zu den schärfsten Kritikern der Europäisierung im Bildungsbereich gemacht hatten, wurden dadurch aus dem Weg geräumt.

Der in Paris beschrittene Weg des Intergouvernementalismus war jedoch nicht nur EU-extern, sondern auch EU-übergreifend. Die Sorbonne-Erklärung richtete sich explizit auch an "andere europäische Staaten", die nicht Mitglied in der Europäischen Union waren (Sorbonne-Deklaration 1998). Der Handlungskorridor, der sich mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion aufgetan hatte, wurde als Gelegenheit für den Anstoß eines EU-übergreifenden hochschulpolitischen Intergouvernementalismus ge-

¹⁰ In der Geschichte der europäischen Hochschulpolitik trat die EU-Kommission häufig als politische Unternehmerin auf, die vor allem auf die Erweiterung bildungspolitischer Handlungsspielräume bedacht war (dazu Schink 1993). Durch seine breite Auslegung der Verträge trug ferner der Europäische Gerichtshof maßgeblich zur Schaffung eines rechtlichen Rahmens für die Aktivitäten der Kommission im Hochschulbereich bei (Europäische Kommission 2006: 25-26; 101).

nutzt, der in der Geschichte der europäischen Hochschulpolitik beispiellos war und nicht folgenlos bleiben sollte.¹¹ Anne Corbett (2005), die diese Geschichte jüngst umfassend aufgearbeitet hat, schreibt dazu: „(T)he French, the German and the Italian ministers, supported by the British, introduced the biggest novelty in European higher education policy for 50 years, and in effect, the glue which would hold the Bologna process together (ebd.: 196).

Wie kam es zu dem Ausdehnungseffekt?

Zwischen der Sorbonne-Konferenz (1998) und der Bologna-Konferenz in London (2007) ist die Anzahl der beteiligten Staaten von ursprünglich vier auf 46 angestiegen. Die mit der Sorbonne-Deklaration "entdeckte" Form des Intergouvernementalismus hatte also enormen Zulauf erfahren. Inwiefern kann davon ausgegangen werden, dass dieser Ausdehnungseffekt mit der Sorbonne-Aktion planvoll beabsichtigt wurde, und wie kam es überhaupt dazu? Im Folgenden sollen unterschiedliche Erklärungen diskutiert und gegeneinander abgewogen werden.

Eine Interpretation der Ereignisse, die auf den europäischen Hochschulpolitiker und Mitautor des ersten Trends-Reports, Guy Haug (1999), zurückzuführen ist, lautet, dass sich die Sorbonne-Erklärung auch als bloßer Hinweis auf die nationalen hochschulpolitischen Agenden der vier Unterzeichnerstaaten lesen lässt (dazu auch Corbett 2005: 197-198; Walter 2006: 127). Dadurch dass alle vier Staaten im Zeitraum der Sorbonne-Ereignisse mit nationalen Hochschulreformen zur Verbesserung der weltweiten Attraktivität der jeweiligen Hochschulstandorte befasst waren und die Diskussion vor der Sorbonne-Erklärung wesentlich durch das

¹¹ Der damalige Parlamentarischen Staatssekretär Wolf Catenhusen, der die Bologna-Erklärung stellvertretend für die ehemalige Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn unterzeichnete, berichtete von der Bologna-Konferenz, dass man von Anfang an bewusst in den "offenen europäischen Raum" hineingeplant hätte (Interview mit Wolf Catenhusen, 10. November 2006). Diese Orientierung hat bereits im Vorfeld der Sorbonne-Erklärung eine Rolle gespielt. Eine Grundlage der in der Sorbonne-Erklärung formulierten Ideen war das durch Europarat und Unesco auf den Weg gebrachte EU-übergreifende Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region vom 11. April 1997 (Lissabon Konvention). In der Nachbereitungsphase der Sorbonne-Konferenz orientierte man sich mit der Einladung europäischer Bildungsminister zur Bologna-Konferenz an den 48 Unterzeichnerstaaten der „European Cultural Convention“ des Europarates (Friedrich 2005: 117).

Thema der nationalen Wettbewerbsfähigkeit bestimmt wurde, ging es den vier Staaten unter Umständen lediglich darum, die Reformpolitik ihrer Länder innerhalb eines europäisch sichtbaren Rahmens zusammenzufassen. Aus dieser Perspektive war der Ausdehnungseffekt also gar nicht unbedingt intendiert. Gegen diese Interpretation spricht allerdings, dass Allègre von Anfang an strategisch auf diesen Effekt bedacht war. Obwohl die Repräsentanten anderer Staaten auf der Sorbonne-Konferenz anwesend waren, wurde die Autorenschaft der Deklaration bewusst auf die vier Staaten begrenzt. Allègre äußerte sich dazu mit dem einfachen Satz, dass sich die Gruppe darüber einig war, dass "wenn Frankreich, Italien, Deutschland und England in der Hochschulpolitik voranschreiten, die anderen schon folgen würden" (Allègre, zitiert in Hackl 2001: 105; Übersetzung K.T.). Dabei wird auch eine Rolle gespielt haben, dass die vier Länder nicht nur die größten EU-Mitgliedstaaten darstellen, sondern auch die drei prägenden Universitätsmodelle Europas repräsentieren, nämlich das liberale, auf Persönlichkeitsentwicklung setzende Modell Großbritanniens, das Humboldtsche Wissenschaftsmodell Deutschlands, und das professionsorientierte Modell Frankreichs (siehe Hackl 2001: 106).

Mit Blick auf die Inhalte der Erklärung haben Nachforschungen aus Frankreich ergeben, dass die Sorbonne-Deklaration in einer erstaunlich kurzen Zeitperiode vor der Konferenz von den vier Bildungsministern und ihren Fachbeamten vorbereitet wurde (dazu Witte 2006: 125). Die intensive Recherche der Ereignisse im Vorfeld der Konferenz scheint zu beweisen, dass "der Anlass vor der Idee und die Idee vor dem Inhalt der Deklaration kam" (Ravinet, zitiert in Witte 2006: 125, Übersetzung K.T.). Der Verweis auf die *ad-hoc*-Natur der Ereignisse warnt vor einer Überschätzung der Politik, die gerade dann, wenn sie sich bewusst außerhalb formaler Verfahren bewegt, wenig planvoll vorgehen kann. Die Geschichte des Zustandekommens der Sorbonne-Erklärung zeigt die Kontingenzen in politischen Prozessen. So gesehen war auch die Ausdehnung der Sorbonne-Deklaration auf weitere Staaten keineswegs notwendig. Einige Staaten reagierten mit Zurückhaltung auf Allègres Aufforderung, die Erklärung nachträglich zu unterzeichnen. Insbesondere die Benutzung des, in vielen Sprachen sehr weit reichenden, Begriffs der Harmonisierung im Titel der Erklärung schürte das Misstrauen gegenüber ihren Inhalten und Zielen. Meines Erachtens war es jedoch gerade die Kombination aus inhaltlich weit reichenden Zielformulierungen und eingeschränkter Autorenschaft, von der eine gewisse Sogwirkung ausging. Zur Ver-

meidung eines Gesichtsverlusts und um zukünftigen hochschulpolitischen Kooperationen keine Steine in den Weg zu legen, mussten alle beteiligten Akteure (d.h. Initiatoren und Adressaten der Erklärung) auf die Wiederholung des Ereignisses in einem größeren Rahmen drängen. Dadurch war zudem politisch die Möglichkeit der Klärung strittiger Fragen und der Erweiterung der Agenda um zusätzliche Punkte gegeben. Die folgende Auseinandersetzung bezieht die Phase unmittelbar nach der Sorbonne-Erklärung mit ein. Die besondere Berücksichtigung gilt ferner den staatlichen Motiven des mit der Sorbonne-Erklärung entdeckten hochschulpolitischen Intergouvernementalismus.

Staatliche Motive des Intergouvernementalismus

Für die Aufmerksamkeit, die der Sorbonne-Erklärung im Anschluss an die Konferenz in Paris zuteil wurde, gibt es nicht nur einen Grund. Wie so häufig war eine Reihe von Faktoren für den Erfolg der Aktion verantwortlich (Hackl 2001). Dabei ist davon auszugehen, dass sich die vier Bildungsminister sowohl über die unterstützende Wirkung des Ereignisses hinsichtlich bestimmter nationaler hochschulpolitischer Reformpläne wie auch die Anziehungswirkung, die die gewählte Autonomie schonende Form des Intergouvernementalismus auf andere Staaten ausüben musste, voll bewusst waren. Das schließt nicht aus, dass dem Ausdehnungseffekt im Anschluss an die Sorbonne-Erklärung durch gezielte Handlungen auf Seiten der Schlüsselakteure, allen voran den staatlicherseits involvierten Bildungsministerien selbst, nachgeholfen wurde. So sind in der Nachbereitungsphase sowohl die Inhalte der Erklärung wie auch die Vorgehensweise der vier Staaten im informellen Kreis europäischer Bildungsminister/innen diskutiert worden. Im Ergebnis dieser Diskussion einigte man sich auf die Anfertigung einer vergleichenden Studie zu den existierenden Strukturen im europäischen Hochschulraum sowie die Gründung einer Arbeitsgruppe zu diesem Thema, die kurze Zeit später, im Rahmen der EU-Generaldirektorenrunde Hochschulen¹², eingerichtet wurde. Auf die

¹² Die EU-Generaldirektorenrunde Hochschulen wurde 1994 von dem damaligen deutschen Generaldirektor für Hochschulbildung, Hans Rainer Friedrich, ins Leben gerufen. Dieses Gremium orientierte sich an der Generaldirektorenrunde für Berufsbildung. Es unterschied sich allerdings durch den gemeinsamen Vorsitz von EU-Kommission und dem Bildungsminister des Landes mit der jeweiligen EU-Präsidentschaft von diesem Vorläufermodell.

Beschwerde derjenigen Staaten, die bei der Sorbonne-Konferenz außen vorgelassen wurden, reagierte der italienische Bildungsminister mit einer erneuten und inklusiveren Einladung zu einer Konferenz nach Bologna (Hackl 2001: 107-111; Friedrich 2003: 279). Die so genannte „Sorbonne-Follow-up Working group“ bestand aus staatlichen Repräsentanten der damaligen Troika-Länder Österreich, Deutschland und Finnland,¹³ aus dem Gastgeberland der Bologna-Konferenz, Italien, der Europäischen Kommission und den beiden Vorläuferorganisationen der European University Association, der Konföderation und der CRE. Zu einem späteren Zeitpunkt kamen die zunächst nicht einbezogenen Vertreter des Sorbonne-Quartetts, Frankreich und England, dazu. Zwischen Dezember 1998 und Mai 1999 gab es vier Treffen der Arbeitsgruppe, auf denen das Draft der Bologna-Erklärung in Rücksprache mit den eingeladenen europäischen Bildungsministern erarbeitet wurde.

Das Handeln staatlicher Akteure im Anschluss an die Sorbonne-Erklärung war darauf ausgerichtet, den mit der Sorbonne-Aktion „entdeckten“ hochschulpolitischen Intergouvernementalismus auf eine breitere Basis zu stellen und gegenüber Anfechtungen zu verteidigen. Im Vorfeld der Bologna-Erklärung sowie in der frühen Take-off-Phase des Bologna-Prozesses, d.h. zwischen 1999 und der Etablierung der Follow-Up-Strukturen mit der Berlin-Konferenz (2003), waren staatliche Akteure vor allem darauf bedacht, die politischen Mitgestaltungsansprüchen so genannter Stakeholder in Bahnen zu lenken, die garantierten, dass unterstützende Ressourcen in den Prozess eingebracht werden konnten, ohne Kontrollverluste über die nationalen hochschulpolitischen Reformen hinnehmen zu müssen. Es ging auch immer wieder darum, die Mitgestaltungsansprüche supranationaler Akteure, allen voran der EU-Kommission, einzudämmen.

So war zunächst unklar, ob die Bologna-Erklärung den rein intergouvernementalen Status der Sorbonne-Erklärung Aufrecht erhalten sollte. Innerhalb der Nachbereitungsphase der Sorbonne-Konferenz übernahm die Kommission bereits Finanzierungsaufgaben in den Bereichen Infra-

Ferner waren die europäischen Hochschulrektorenkonferenzen in diesem Gremium vertreten.

¹³ Troika bedeutet die Zusammenarbeit derjenigen Länder mit EU-Ratspräsidentschaft in einer Zeitperiode von 1 ½ Jahren. Im Frühjahr 1999 wurde die Ratspräsidentschaft durch die Bundesrepublik gestellt, im Halbjahr davor durch Österreich, und im zweiten Halbjahr des Jahres 1999 durch Finnland.

struktur und Prozessmanagement, indem sie die europäischen Hochschulrektoren mit dem ersten kommissionsfinanzierten Trends-Report beauftragte. Die Kommission plädierte für gemischte Zuständigkeiten und eine klare Mitverantwortung der Europäischen Gemeinschaft. Staaten setzten sich mit ihrer rein intergouvernementalen Linie durch, indem sie die Mitgestaltungsansprüche der Kommission zunächst ignorierten bzw. zurückwiesen. Einige gingen sogar soweit, die Präsenz der Kommission auf den intergouvernementalen Treffen in Frage zu stellen. Obwohl die Bologna-Erklärung die Gemeinschaftsaktivitäten im Rahmen des Erasmus-Programms weitestgehend übernahm, wurde die Kommission mit keinem Wort in der Erklärung erwähnt. Das angespannte Klima zwischen staatlichen Vertretern und Kommission wurde dadurch nicht verbessert.¹⁴ Entspannung trat erst ein als die Österreicher und Finnen einlenkten und auf die Präsenz der Kommission bestanden, was dann auf der Konferenz in Prag (2001) durch die Aufnahme der Kommission als Mitglied im Bologna-Prozess bestätigt wurde.

In der Wahrnehmung der Kommissionsvertreter sträubten sich staatliche Repräsentanten im Anschluss an die Sorbonne-Konferenz sogar gegen die stärkere Beteiligung der Hochschulseite. Am wenigsten zutreffend war dieser Eindruck hinsichtlich der europäischen Hochschulrektorenkonferenzen, die bereits in der Sorbonne-Erklärung als Mitgestalter nationaler Reformen erwähnt wurden und denen es im Anschluss an die Pariser Konferenz sogar gelang, die Reformagenda um den Punkt der Qualitätssicherung zu erweitern (dazu Corbett 2005: 197). Die Beteiligung der Studierenden war zunächst strittig. Erst auf Druck der damaligen europäischen Studierendenorganisation European Student Information Bureau (ESIB) (seit 2007: European Student Union, ESU) erhielten die Studierenden auf der Prager Konferenz (2001) den Beobachterstatus im Bologna-Prozess. Die Aufnahme der Sozialpartner erfolgte erst wesentlich später auf der Konferenz in Bergen (2005).

¹⁴ Repräsentanten der Kommission sprachen in diesem Zusammenhang von "a period of cold war" (Interview mit Angelique Verli, 18. Juni 2007). Die Situation entspannte sich zwar durch die Mitgliedschaft der Kommission seit der Konferenz in Prag (2001), sporadisch kam es aber selbst nach Prag noch zu Kompetenzstreitigkeiten, so etwa im Vorfeld der Berlin-Konferenz als die damaligen Kommissionsbeauftragten der Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn die Federführung der Konferenz streitig machten (Interview mit Wolf Catenhusen, 10. November 2006).

Die deutschen Bundesländer waren durch den Alleingang des damaligen Bundesbildungsministers Rüttgers im Rahmen der Sorbonne-Aktion irritiert (dazu Witte 2006: 175-178). Sie haben sich im Anschluss an die Sorbonne-Konferenz aus eigener Initiative in den europäischen Reformprozess eingeschaltet und wurden auf der Bologna-Konferenz durch die damalige Kultusministerin des Landes Schleswig-Holstein, Ute Erdsiek-Rave, vertreten. Dass die Bologna-Erklärung nicht durch den Vorsitz der Kultusministerkonferenz unterzeichnet wurde, spricht allerdings dafür, dass sich die Länder zu dem Zeitpunkt noch nicht über die neue Signifikanz der europäischen Hochschulpolitik für den nationalen Reformprozess bewusst waren. In der frühen Umsetzungsphase des Bologna-Prozesses in Deutschland kam es zwar wiederholt zu Kompetenzstreitigkeiten und Spannungen zwischen der bundespolitischen Ebene und den Ländern. Insgesamt war die Positionierung der Länder in dieser Phase jedoch eher durch Zurückhaltung geprägt. Erst im Jahr 2003 sind die Länder entschieden auf den Zug aufgesprungen und haben im Alleingang, d.h. ohne Absprache mit dem Bundesbildungsministerium, deutliche Akzente gesetzt.¹⁵ Die Kompetenzstreitigkeiten zwischen Bund und Ländern wie auch der reformpolitische Alleingang der Länder ab 2003 hätte durch ihre Einbeziehung in die Sorbonne-Aktion unter Umständen vermieden werden können. Rüttgers wollte die politische Anerkennung, die mit dieser Aktion verbunden war, jedoch für sich alleine verbuchen. Zudem ist damit zu rechnen, dass er vor dem Koordinationsaufwand zurückschreckte, der mit der Einbeziehung der 16 Bundesländer verbunden gewesen wäre.

Der Bologna-Prozess im Licht der Sorbonne-Erklärung

Die Untersuchung der Ereignisse im Zusammenhang mit der Sorbonne-Deklaration hat ergeben, dass es sich bei dem angestoßenen europäischen Hochschulreformprozess in erster Linie um einen durch staatliche Akteure vorangetriebene Aktionsplan handelt, der dem Ziel der Erweiterung staatlicher Handlungsspielräume in nationalen Reformprozessen dient

¹⁵ Maßgeblich ist hier der Beschluss der Kultusministerkonferenz „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ (KMK 2003), der als Anhang der ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor und Masterstudiengängen (KMK 2001) formuliert wurde (dazu Witte 2006: 185-191).

(dazu auch Martens/Wolf 2006). Der hochschulpolitische Intergouvernementalismus galt vor allem dem Ziel, die staatliche Kontrolle und Durchsetzungsstärke in nationalen Reformen zu stärken. Zusammenfassend sprechen die folgenden zwei Gründe für diese Vermutung. Aufgrund der Autonomie schonenden rechtlichen Unverbindlichkeit intergouvernementaler Absichtserklärungen können staatliche Vertreter den europäischen Prozess zur Beschleunigung bzw. verbesserten Durchsetzung nationaler Reformpläne nutzen. Dass die Idee der Erzeugung eines Außendrucks auf die nationalen Reformen mit der Sorbonne-Erklärung entwickelt wurde, scheint offensichtlich. Dafür spricht auch, dass das Sorbonne-Quartett im Jahr 1998 intensiv mit nationalen hochschulpolitischen Reformen befasst war. In Frankreich, Deutschland und Italien waren die Reformvorhaben besonders tiefgreifend. Auch hatten diese Staaten mit starken Protesten von Seiten der Hochschulbasis zu rechnen, so dass den Bildungsministern die breite Unterstützung ihrer europäischen Amtskollegen gelegen kam (dazu siehe Corbett 2005: 195). In Deutschland wurde bereits Anfang der 1990er Jahre mit einer Reihe von Reformpapieren Druck auf den hochschulpolitischen Status-Quo ausgeübt. Insbesondere der Bereich der Studienstrukturen erwies sich jedoch als äußerst reformresistent (dazu Mentges 2004), so dass die damals verantwortlichen staatlichen Vertreter die Gelegenheit der Sorbonne-Aktion nutzten, um von außen Druck auf die innenpolitischen Verhältnisse auszuüben.

Zweitens zeigt die europäische Hochschulpolitik im Anschluss an die Sorbonne-Erklärung, dass staatliche Vertreter vor allem darauf bedacht waren, ihre Handlungsautonomie gegenüber den Mitgestaltungsansprüchen nicht-staatlicher und supranationaler Akteure zu verteidigen. Obwohl die Follow-Up-Strukturen dem Prinzip der Stakeholderpartizipation folgen, dienen sie in erster Linie dem Prozess-Management und der Erzeugung einer breiteren Akzeptanz hochschulpolitischer Entscheidungen, die nach wie vor in erster Linie von staatlichen Akteuren getroffen werden.

Literatur

- Attali, J., Brandys, P., Feneuille, S., Kahn, S., Kristeva, J., Lazdunski, M., et al. 1998: Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Paris: ministère de l'éducation national, de la recherche et de la technologie.
- Bologna-Declaration 1999: The European higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna, June 19.

- http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf (Zugriff am 31.1.2008).
- Brockhaus 1993: Brockhaus Enzyklopädie Bd. 22. Neunzehnte, völlig neu überarbeitete Auflage, Mannheim: F. Brockhaus.
- Corbett, A. 2005: Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005. Houndmills: Palgrave MacMillan.
- Europäische Kommission 2006: The history of European cooperation in education and training. Europe in the making – an example. Luxembourg: Office of official publication of the European Communities.
- Friedrich, H.-R. 2003a: Europa kommt – sind wir schon da? Perspektiven der europäischen Hochschulentwicklung in Zeiten der Globalisierung. In: ders.: Hochschulen im Wandel – Hochschulen im Wort. Teil 1, Vorträge der Jahre 1998-2000. Wiesbaden: Fachhochschule Wiesbaden. S. 275-95.
- Friedrich, H.-R. 2003b: Recent Developments and Perspectives of the Bologna-Process and the Present State of the Preparation of the Berlin-Conference 2003. In: ders.: Hochschulen im Wandel – Hochschulen im Wort. Teil 2, Vorträge der Jahre 2001 und 2002. Wiesbaden: Fachhochschule Wiesbaden. S. 87-107.
- Friedrich, H.-R. 2005: Der Bologna-Prozess nach Bergen. Perspektiven für die deutschen Hochschulen. In: die hochschule – journal für wissenschaft und bildung, Vol. 14, Heft 2, S. 114-135.
- Fritsch, A. 1998: Europäische Bildungspolitik nach Maastricht – Zwischen Kontinuität und neuen Visionen. Eine Untersuchung am Beispiel der Programme ERASMUS, SOKRATES und LEONARDO. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Haug, G. 1999: The Sorbonne Declaration of 25. May: what it does say, what it doesn't. In: HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2000. Bonn. S. 43-48.
- KMK 2001: Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor/Bakkalaureus- und Master/Magisterstudiengängen, Beschluss der KMK vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001.
- KMK 2003: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12/06/2003.
- Martens, K., Wolf, K.D. 2006: Paradoxien der neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD, Zeitschrift für Internationale Beziehungen, Vol. 13, Heft 2, S. 145-76.
- Mentges, J. 2004: Zehn Jahre Hochschulreform seit dem Eckwertepapier. In: Färber, G., Renn, S. (Hg.): Zehn Jahre Hochschulreform seit dem Eckwertepapier. Berlin: Duncker & Humblot, S. 9-21.
- Ravinet, P. 2005a: The Sorbonne meeting and declaration. Actors, shared visions and Europeanization. Paper presented at the Second Euredocs International Conference, 19-21 May 2005, Stein Rokkan Center for Social Studies, Bergen.
- Ravinet, P. 2005b: The Genesis of the Bologna process. What the empirical data tells us about Europeanization, Paper presented at the Third ECPR Conference, September 8-10 2005, Corvinus University, Budapest.
- Schink, G. 1993: Kompetenzerweiterung im Handlungssystem der Europäischen Gemeinschaft: Eigendynamik und Policy Entrepreneurs. Eine Analyse am Beispiel Bildung und Ausbildung. Baden-Baden: Nomos.

- Sorbonne-Deklaration 1998: Sorbonne joint declaration: Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf (Zugriff am 31.1.2008).
- Walter, Th. 2006: Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Wiesbaden: VS Verlag.
- Witte, J. 2006: Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna process. Enschede: CHEPS/UT.

Neue Akteure in der Hochschulpolitik

Am Beispiel der »E4«-Gruppe im Bologna-Prozess

Alexander-Kenneth Nagel
Bremen

Im Jahr 1088 wurde die Universität von Bologna als eine der ersten Hochschulen Europas gegründet. Diese frühe Hochschullandschaft sollte wenig später zum Nährboden einer paneuropäischen Gelehrtenkultur im Zeichen des Humanismus werden. Über 900 Jahre später

schließt sich nun der Kreis: Der Bologna-Prozess hat seinen Namen nicht von ungefähr, sein Leitbild ist die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums, wenn auch nicht für eine elitäre gebildete Minderheit, sondern für die breite Masse der Studierenden. Auch wenn die Europäische Union für ihre eigenen Mobilitätsprogramme kühn auf den Namen Erasmus von Rotterdam zurückgreift, sind die bildungspolitischen Herausforderungen heute doch grundlegend andere als zur Zeit des Humanismus: Galt dort Bildung als Selbstzweck oder Mittel zur charakterlichen Veredelung, wird sie hier mehr und mehr als ein wirtschaftlicher Standortfaktor betrachtet. So versteht die Lissabon-Strategie der Europäischen Union¹ Bildungspolitik im Allgemeinen und Hochschulpolitik im Besonderen als Teil einer europäischen Beschäftigungsstrategie. Je „wissensbasierter“ die Wirtschaft, desto zentraler werden Bildung und Innovation als ökonomische Faktoren.

Es liegt auf der Hand, dass sich über normative Leitideen von Bildung trefflich streiten lässt. Über diese politische Debatte hinaus ist die zunehmende Entgrenzung der Hochschulpolitik jedoch gewiss auch eine sozialwissenschaftliche Problemstellung. Die zentrale Frage lautet hier, ob und inwieweit eine Internationalisierung oder Europäisierung von Hoch-

¹ Die Lissabon-Strategie ist ein europäisches Reformprogramm mit weit reichendem bildungspolitischem Anspruch. Ihr Ziel ist es, Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Dazu sollen Innovationsfähigkeit und Wissensgesellschaft ausgebaut werden (Rat 2000).

schulpolitik das politische Akteursfeld verändert, etwa indem neue Mitwirkungskanäle geschaffen oder bestehende einflussreiche Koalitionen aufgebrochen werden. Ferner ist zu fragen, ob sich der Charakter des Aushandlungsprozesses und mithin das Steuerungsarrangement an sich verändert, etwa weil formale Regelungskompetenz und faktische Steuerungspotenz nunmehr in einem komplexen politischen Mehrebenensystem austariert werden müssen.

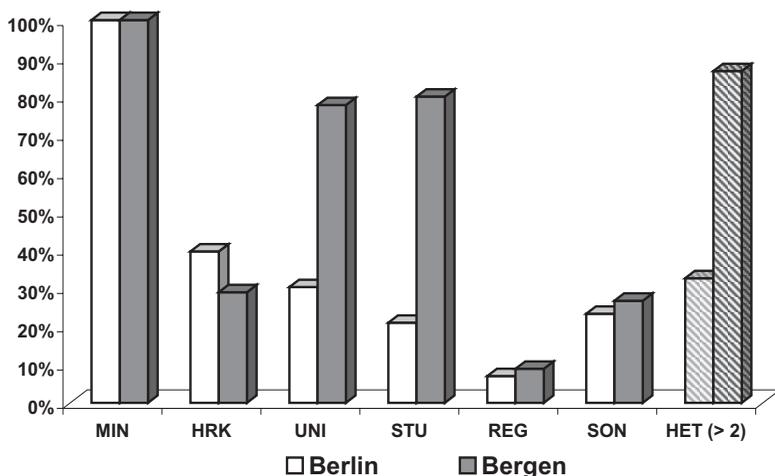
In diesem Beitrag steht die Behandlung der erstgenannten Frage im Vordergrund. Dazu wird der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk konzipiert, um eine systematische Beschreibung seines Akteursfeldes mit Methoden der Netzwerkanalyse zu ermöglichen. Im folgenden Abschnitt werden in aller Kürze die theoretischen und methodischen Grundlagen gelegt. Im dritten Abschnitt wird mit der sog. »E4-Gruppe« exemplarisch eine Figuration prominenter Akteure im Bologna-Prozess dargestellt. Die Abkürzung steht für die Initialen der beteiligten Interessengruppen, namentlich die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), die Europeans Students' Union (ESU, vorher: ESIB), die European University Association (EUA) und die European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE). Entsprechend werden im vierten Abschnitt ausgewählte netzwerkanalytische Befunde zur Rolle von Qualitätssicherungseinrichtungen sowie Interessengruppen von Hochschulen und Studierenden dargestellt. Das Fazit fasst die wesentlichen Ergebnisse zusammen und skizziert Implikationen der Ergebnisse für die Praxis der Hochschulpolitik und –Verwaltung.

Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk

Den Bologna-Prozess als Politiknetzwerk konzipieren heißt, die beteiligten Akteure und ihre Austauschbeziehungen in den Blick zu nehmen. Die klassische Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten bzw. nationalen oder supranationalen Akteuren tritt dabei in den Hintergrund. Für eine Analyse des Bologna-Prozesses erweist sich eben diese Bescheidenheit an Vorannahmen als Vorteil, zumal sich der Prozess in einer doppelt hybriden Konstellation bewegt (Nagel 2007): Auf der einen Seite handelt es sich um einen intergouvernementalen Aushandlungsvorgang zwischen nationalstaatlicher *Regelungsbefugnis* und übernationalem *Steuerungsanspruch* (territoriale Ambivalenz); auf der anderen Seite werden die Gren-

zen zwischen staatlichen und gesellschaftlichen Akteuren verwischt, indem von Beginn an gesellschaftlichen Interessengruppen ein erhebliches Maß an Mitsprache (nicht jedoch Entscheidungsverantwortung) zugestanden wurde (modale Ambivalenz).² Einen ersten Hinweis auf das Ausmaß und die Entwicklung dieses heterogenen Akteursfeldes liefert eine Auszählung und Einordnung der Teilnehmerlisten für die offiziellen Follow-up-Treffen des Bologna-Prozesses:

Abbildung 1: Zusammensetzung der Delegationen im Bologna-Prozess



Die Abbildung zeigt die Zusammensetzung der Delegationen für die Bologna-Konferenzen in Berlin (2003) und Bergen (2005) nach der Provenienz der Akteure. Zunächst befand sich in jeder Delegation mindestens ein ministerialer Vertreter (MIN), ein klarer Ausdruck für das nationale Primat von Hochschulpolitik und den intergouvernementalen Charakter des Prozesses. Weiterhin war in jeder dritten Delegation ein Vertreter der jeweiligen Hochschulrektorenkonferenz vertreten (HRK), wobei hier zwischen 2003 und 2005 ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist. Ganz an-

² Der Ausdruck „modal“ bezieht sich auf die Verteilung von Regulierungs- und Steuerungsaktivität zwischen Staat und Gesellschaft. Im Rahmen des gleichnamigen Sonderforschungsbereiches wird „Staatlichkeit im Wandel“ generell auf einer territorialen Achse mit den Polen Subnationalisierung und Internationalisierung und auf einer modalen Achse mit den Polen Privatisierung und Verstaatlichung modelliert (Genschel et al. 2007: 40).

ders bei den Vertretern einzelner Universitäten (UNI) oder den Studierenden (STU): Waren Vertreter einzelner Universitäten und Studierenden auf der Berlin-Konferenz nur in gut bzw. knapp 30% der Delegationen vertreten, so umfassten 2005 in Bergen vier von fünf Delegationen mindestens einen Hochschul- oder Studierendenvertreter. Ein geringerer Anteil von Delegationen umfasste zudem regionale Interessenvertreter (REG) oder sonstige Repräsentanten, etwa aus dem diplomatischen Dienst (SON). Für beide Kategorien lässt sich ein schwacher Anstieg feststellen. Insgesamt hat sich der Anteil von Delegationen mit drei oder mehr Akteuren verschiedener Provenienz (HET) stark erhöht. Dieser Befund unterstreicht die Notwendigkeit, die am Bologna-Prozess beteiligten Akteure und ihre Austauschbeziehungen genauer zu bestimmen. Die Zusammensetzung der Delegationen stellt indes nur einen Ausschnitt aus dem Akteursfeld des Bologna-Prozesses dar; für die Netzwerkanalyse muss zunächst ein valides Kategoriensystem ermittelt werden.

In einer Vorstudie wurden in der politischen Kommunikation im Bologna-Prozess 14 Typen von Akteuren und sieben Typen von Beziehungen identifiziert (Nagel 2006: 37ff. und 122ff.). Die Akteurskategorien umfassen politische (i) und administrative Akteure der supranationalen Ebene (ii) ebenso wie internationale Organisationen (iii), die Akteure des Bologna-Prozesses i.e.S. (wie etwa das Sekretariat und die Follow-up-Group, iv), Drittstaaten (v) nationale und regionale Gebietskörperschaften (vi), Qualitätssicherungseinrichtungen (vii), Expertennetzwerke (viii), sonstige Interessengruppen (ix) sowie Interessenverbände der Hochschulen (x), Studierenden (xi), Professionen (xii) und nicht zuletzt von Arbeitnehmern (xiii) und Arbeitgebern (xiv), die sich gerade in Deutschland stark im Bologna-Prozess engagieren. In diesem Beitrag stehen Qualitätssicherungseinrichtungen und die Interessenvertretung von Hochschulen und Studierenden im Vordergrund. Diese Akteure können in unterschiedlichen Interaktionszusammenhängen miteinander verbunden sein. Sie können in Informationsbeziehungen Wissen oder Expertise austauschen (i), in Transaktionsbeziehungen Gelder oder geldwerte Leistungen transferieren (ii), in Vermittlungsbeziehungen Kontakte zwischen anderen Akteuren herstellen und dadurch strukturelle Löcher schließen (iii). Sie können aber auch symbolisch interagieren, etwa durch programmatische Affirmation (rhetorische Legitimation, iv), Kooperationszusagen (v) oder die direkte Entfaltung von politischem Druck im Rahmen von Lobbybeziehungen (vi). Schließlich können die Akteure auch durch rechtlich ein-

gehegte und sanktionsbewehrte Macht- und Weisungsbeziehungen (vii) miteinander verbunden sein (Nagel 2006: 42ff. und 127ff.).

Charakteristisch für die Analyse von Politiknetzwerken ist es, dass grundsätzlich alle Akteure in jeder denkbaren Beziehung zueinander stehen können, auch wenn dadurch klassische Unterscheidungen, etwa zwischen nationalen und supranationalen oder staatlichen und gesellschaftlichen Akteuren, verwischt werden. So kann ein Ministerium eine Koalition mit Interessenverbänden eingehen, um seine Verhandlungsposition gegenüber einem anderen Ministerium oder der Regierung zu stärken (Knoke et al. 1996: 7f., Laumann/Knoke 1987: 381f.). Die Annahme einer Auflösung des Staates als einheitlichem Steuerungsobjekt (und der Gesellschaft als Steuerungsobjekt) hat weite Verbreitung gefunden (Mayntz/Scharpf 1995). Es ist das zentrale Ansinnen dieses Beitrages, diese Annahme vor dem Hintergrund der Interaktionsstruktur im Politiknetzwerk des Bologna-Prozesses zu überprüfen.

Die empirische Grundlage der Netzwerkanalyse bildet eine quantitative Inhaltsanalyse von 292 policy documents (Positionspapiere, Berichte und Protokolle) zum Bologna-Prozess aus den Jahren 1997 bis 2006. Diese Verbindung von Netzwerk- und Inhaltsanalyse stellt eine ebenso junge wie viel versprechende methodische Synthese dar (vgl. auch Franzosi 2004, Seibel/Raab 2003). Sie erlaubt die Erhebung relationaler (Netzwerk-) Daten über die Zeit ohne Verzerrungen durch Retrospektion oder Reaktivität (Diekmann 2002: 486f.).

Neue Akteure im Bologna-Prozess: Die »E4-Gruppe«

Das Akteursfeld des Bologna-Prozesses ist heterogen und vielfältig, nicht nur mit Blick auf die Zusammensetzung der Delegationen (s.o.), sondern auch angesichts der zahlreichen und z.T. hoch spezialisierten Akteure, die sich schon in der Frühphase mit Positionspapieren zu Wort gemeldet und auf der offiziellen Bologna-Website ein Forum gefunden haben. Hier geht es indes nicht um die feinen Unterschiede zwischen Professionsverbänden der Ingenieure und der Interessenvertretung der Bibliothekare, sondern um die gewichtigeren Stakeholder des Prozesses: Universitäten und sonstige Hochschulen, Studierende und Qualitätssicherungseinrichtungen. Die genannten Akteure sind auf transnationaler Ebene durch vier Verbände repräsentiert: Die »European University Association« (EUA) vertritt die In-

teressen von Universitäten, während die Anliegen von sonstigen Einrichtungen im tertiären Bildungsbereich von der »European Association of Institutions in Higher Education« (EURASHE) repräsentiert werden. Die Studierenden sind im Bologna-Prozess und auf europäischer Ebene v.a. durch die »European Student's Union« (ESU, zuvor: ESIB) vertreten, Einrichtungen der Qualitätssicherung hingegen sind in der »European Association for Quality Assurance in Higher Education« (ENQA) organisiert. Ungeachtet der unterschiedlichen Interessenlagen lässt sich seit nunmehr drei Jahren ein Integrationsprozess zwischen diesen zentralen Stakeholdern ausmachen, der in der gemeinsamen Bezeichnung als „E4“-Gruppe seinen Ausdruck findet. Das Kürzel ist ein Akronym der Anfangsbuchstaben der beteiligten Organisationen. In diesem Abschnitt sollen zunächst die vier E-Verbände als wirkmächtige neue Akteure im Hinblick auf ihre politische Zielstellung, ihre Mitglieder und ihre politische Einbindung qualitativ genauer bestimmt werden, um im Anschluss einige Aussagen über die „E4“ als Gruppe und die Art ihrer Beteiligung am Bologna-Prozess zu machen.

Die *EUA* ist 2001 aus der »Association of European Universities« und der »Confederation of European Union Rectors' Conferences« hervorgegangen. Ihre Mitglieder sind Universitäten und nationale Rektorenkonferenzen, nicht jedoch Fachhochschulen und andere Tertiärbildungseinrichtungen. Nach eigenen Angaben hat die *EUA* 780 Einzelmitglieder aus insgesamt 46 Ländern.³ In einem Aktionsplan aus dem Jahr 2005 werden vier politische Ziele herausgestellt: Die Stärkung der *EUA* als Organisation, die Entwicklung von Politiken und Projekten für ihre Mitglieder, Ausbau und Stärkung der inneruniversitären Entscheidungsfindung sowie die Ausweitung der universitären Interessenvertretung auf supranationaler Ebene (*EUA* 2005). Dabei versteht sich die *EUA* als Vermittler zwischen europäischen und nationalen Institutionen (aaO, 2). Ein prominenter Beitrag zum Fortkommen des Bologna-Prozesses sind die sog. Trends-Berichte, die von der *EUA* verantwortet und von der Europäischen Kommission finanziert werden (*EUA* 2007b: 6). Sie dokumentieren seit 1999 die Implementierung des Bologna-Prozesses in den Unterzeichnerstaaten und stellen damit ein zentrales Benchmarking-Instrument dar. Politisch nimmt die *EUA* eine Mittlerrolle zwischen den bildungspolitischen Ambitionen der Europäischen Kommission, den nationalen An-

³ So der Stand im Oktober 2006, vgl. <http://www.eua.be/index.php?id=24> [11.03.2008].

liegen der Rektorenkonferenzen und den Bedürfnissen von Universitäten als Einzelorganisationen ein. Sie arbeitet eng mit der Generaldirektion Erziehung und Bildung der Europäischen Kommission zusammen und erhält maßgebliche politische und finanzielle Unterstützung von der supranationalen Ebene. Zugleich nimmt die EUA durchaus kritisch Stellung zu europäischen Initiativen im Bereich der Bildungs- und Forschungspolitik. Dabei setzt sie sich neben der stärkeren Berücksichtigung universitärer Interessen v.a. für weitgehende institutionelle Autonomie und bessere Finanzierung von Universitäten ein (EUA 2007a).

Im Unterschied zur EUA repräsentiert *EURASHE* die Interessen von stärker berufsbezogenen Tertiärbildungseinrichtungen („professionally oriented HEIs“).⁴ Der Verband wurde im Jahr 1990 gegründet, war von Anfang an am Bologna-Prozess beteiligt und seit der Konferenz in Prag 2001 Mitglied der Follow-up-Group (vgl. EURASHE 2003). Anders als die EUA, der 56 deutsche Universitäten angehören, hat EURASHE weniger individuelle als korporative Mitglieder (EURASHE 2007). Aus deutscher Sicht ist zudem auffällig, dass neben zahlreichen privaten Business-Schools nur eine staatliche Fachhochschule vertreten ist. Daran wird deutlich, dass die Ausgestaltung nationaler Bildungssysteme auch eine unmittelbare Auswirkung auf die Interessenvertretung auf transnationaler Ebene hat: Die deutschen Fachhochschulen sind ihrem Profil nach zumeist anwendungsnaher als Universitäten, aber zugleich breiter aufgestellt als die meisten Business-Schools. Sie sind somit auf europäischer Ebene nicht adäquat repräsentiert. Inhaltlich bringt sich EURASHE in den Bologna-Prozess vor allem über die Aktivitäten der »E4« zur Qualitätssicherung ein. Darüber hinaus etabliert sie derzeit einen neuen regionalen Schwerpunkt in Zentralasien. Insgesamt bleibt EURASHE an Bedeutung hinter der EUA zurück, was sich nicht zuletzt in einem deutlich geringeren Grad an interner Strukturierung und der deutlich schlankeeren Ausstattung des Sekretariates ausdrückt. Entsprechend sind auch die Verbindungen zur Europäischen Kommission weniger eng und beschränken sich derzeit wesentlich auf den Transfer des Europäischen Hochschulraums in Richtung Zentralasien im Rahmen des TEMPUS-Projekts.⁵

⁴ <http://www.eurashe.eu/RunScript.asp?page=108&p=ASP\Pg108.asp> [11.03.2008].

⁵ Vgl. <http://www.eurashe.eu/RunScript.asp?page=97&p=ASP\Pg97.asp> [11.03.2008].

Die Position der Studierenden wird im Bologna-Prozess durch die ESU vertreten, die sich 2007 anlässlich ihres 25. Geburtstages von »European Student Information Bureau« (ESIB) auf den heutigen Namen »European Students' Union« umgetauft hat. Diese Namensänderung soll auch für einen erweiterten Vertretungs- und Geltungsanspruch und für einen Wandel im Selbstverständnis von der Dienstleistung zur Politik stehen.⁶ Der Verband hat nach eigenen Angaben 47 korporative Mitglieder (d.h. nationale Zusammenschlüsse von Studierenden) aus 36 Ländern. Im Bologna-Prozess ist es ESU schon sehr früh gelungen, sich als legitimes Sprachrohr der Studierenden zu profilieren. Da der Prozess intergouvernemental auf einer ministerialen Ebene angelegt war, mussten die Studierenden ihre Teilhabe erst einfordern. Sie taten dies im Rahmen der Konferenz der Bildungsminister in Bologna, indem sie eine „Bologna Students Joint Declaration“ vorlegten (ESIB 1999). Auf der Prag-Konferenz im Jahr 2001 wurde der Verband dann offiziell als Teilnehmer einbezogen, wobei er neben einer allgemeinen Verbesserung der Studienbedingungen v.a. für eine sozial verträgliche Umsetzung der Bologna-Reformen und eine Verbreiterung des Zugangs zu Hochschulbildung eintrat. Diese Besinnung auf die Interessen der Betroffenen führte auch zu einer gemeinsamen Absichtserklärung von ESU und EUA im Jahr 2002, in der eine stärkere regulative Beteiligung von Studierenden und Hochschulen eingefordert wird (ESIB/EUA 2002: 3). Weniger einmütig war hingegen zunächst das Verhältnis von ESU zu der anderen großen europäischen Studentenvereinigung, der »Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe« (AEGEE). Nur so ist zu erklären, dass trotz gleichen Klientels und ähnlicher Zielstellung ein gemeinsamer letter of intent erst im Frühsommer 2007 unterzeichnet worden ist (ESU/AEGEE 2007). Darin einigt man sich auf regelmäßigen Informationsaustausch sowie event- und projektbezogene Zusammenarbeit (aaO, 2). Das Beispiel der studentischen Interessenvertretung auf europäischer Ebene zeigt, wie die Herausbildung neuer, transnationaler Entscheidungsarenen neue Mitwirkungskanäle schafft, die auch quer zu bestehenden Segmenten der Interessenvertretung liegen können. Die heutige formelle Kooperation von

⁶ Der Verband selbst drückt diese Entwicklung so aus: „The organisation itself, however, has moved on and up, largely stepping out of this initial role of 'informant' into what is nowadays perceived as THE organisation representative of the European Student Movement; an active member of the Bologna Follow-Up Group and present across the spectrum of European Higher Education policy-making.“ (ESIB 2007).

ESU und AEGEE kann dementsprechend als ein Ausdruck der Re-Konsolidierung der studentischen Interessenvertretung verstanden werden und damit als ein weiterer Schritt zur Integration und Institutionalisierung einer europäischen Sphäre von Hochschulpolitik.

Anders als ESU hat die europäische Vereinigung für Qualitätssicherung *ENQA* ihren Namen, nicht aber ihr Akronym geändert. Die Abkürzung stand ursprünglich für »European Network of Quality Assurance«, während sich die Organisation nun »European Association for Quality Assurance in Higher Education« nennt. Wie auch bei den Studierenden bringt ein Wechsel der Sozialform vom Netzwerk zur Vereinigung die zunehmende Etablierung und innere Konsolidierung des korporativen Akteurs zum Ausdruck. Die Mitglieder von ENQA sind nationale Akkreditierungsagenturen.⁷ In den Bologna-Prozess ist ENQA im Rahmen der Prag-Konferenz im Jahr 2001 eingetreten und hat sich seither als durchaus prominenter Akteur erwiesen (Nagel 2006: 125). Dieser Befund unterstreicht die zentrale Bedeutung von Qualitätssicherung und Akkreditierung als „policy issue“ und Herausforderung für den Europäischen Hochschulraum. Wie die EUA, so wird auch ENQA von der Europäischen Kommission finanziell unterstützt.⁸ Darüber hinaus verfügt sie jedoch als einziger der vier E-Verbände über eine formale Legitimation des Europäischen Rates. In der Ratsempfehlung 98/561/EG wird unter Berufung auf die Artikel 126 und 127 des Vertrages zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft darauf hingewiesen, im Bereich des Qualitätsmanagements könnten, „[a]ngesichts der Methodenvielfalt auf nationaler Ebene [...] die einzelstaatlichen Erfahrungen durch europäische Erfahrungen ergänzt werden“. Nicht zuletzt aufgrund dieses politischen Mandats kommt ENQA innerhalb der »E4«-Gruppe eine Schlüsselrolle zu. Dies zeigt sich etwa in dem Auftrag an die »E4«, ein „European Register for Quality Assurance Agencies“ zu erstellen, wobei ENQA als eine Art

⁷ Aus Deutschland sind sechs Agenturen als Mitglieder registriert: Das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN), Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik und der Naturwissenschaften (ASIN), die Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA), der nationale Akkreditierungsrat (German Accreditation Council: GAC), die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEVA) und die Evaluationsagentur Baden Württemberg (EVALAG) (ENQA 2007b).

⁸ „The European Commission has, through grant support, financed the activities of ENQA since the very beginning“ (ENQA 2007a).

Sprecher der Gruppe fungiert.⁹ Der Verband ist damit ein gutes Beispiel dafür, wie sich die supranationalen Institutionen die hochschulpolitische Debatte thematisch und organisatorisch mehr und mehr aneignen.

Ein weiterer Hinweis für die zunehmende Prozessintegration und supranationale Institutionalisierung ist die Entwicklung der »E4«-Gruppe selbst. Die Gruppe hat sich zwischen den Konferenzen von Berlin und Bergen konstituiert und stellt sich seit 2004 zunehmend als eigenständiger Akteur im Bologna-Prozess dar. Ihre Zielstellung ist thematisch klar formuliert als „the implementation of the mandate of the Ministers on quality assurance in higher education“ (ENQA 2005: 32). Dazu wird zum einen ein jährliches Quality Assurance Forum abgehalten, zum anderen wurden im Anschluss an die Bergen-Konferenz 2005 die Grundlagen für ein europäisches Register von Qualitätssicherungsagenturen erarbeitet (ENQA 2007c: 4). Der entsprechende Bericht sieht die Schaffung einer Einrichtung nach belgischem Recht unter Federführung der E4-Organisationen vor (aaO, 8), deren Kosten auf 185.000 bis 245.000 Euro pro Jahr geschätzt werden. Dabei ist an eine Mischfinanzierung durch Mitgliedsbeiträge und Zuwendungen der Kommission und Einzelstaaten gedacht (aaO, 11).¹⁰ Es fällt auf, dass der konkrete Formulierungsvorschlag der E4 für das London-Kommunique von den Bildungsministern in wichtigen Punkten abgeschwächt worden ist. So fehlt die Selbstbindung der Minister („we commit ourselves to the implementation of the Register“, aaO, 15). Dafür wird umso stärker die Eigenständigkeit und Freiwilligkeit des Registers hervorgehoben: „The register will be voluntary, self-financing, independent and transparent“ (London-Kommunique 2007: 4).

Hier zeigt sich generell das Changieren des Bologna-Prozesses zwischen nationaler Bildungsverantwortung und supranationalen Steuerungsambitionen. Die Betonung von Freiwilligkeit und Eigenständigkeit verweist auf einen Modus hybrider Governance im Bologna-Prozess, der auf den ersten Blick kontraintuitiv erscheint: Die Rhetorik der Selbst-

⁹ “On the basis of the recent and very constructive E4 meeting on 23 November 2004 in Copenhagen, ENQA has formulated an outline of the report to be submitted to the European Ministers through the Bologna Follow-Up Group in 2005” (ENQA 2004).

¹⁰ In der Zwischenzeit scheint die Finanzierung gesichert zu sein, denn es finden sich sowohl eine Stellenausschreibung für einen Projektmanager (auf der Website von EUA und EURASHE) als auch ein call for tender für ein Logo für das künftige europäische Register für Qualitätssicherungsagenturen (auf der Website von ESU).

ständigkeit reduziert die nationale Reaktanz gegen die supranationale Aneignung bildungspolitischer Souveränität, die europäische Ebene schöpft ihren politischen Einfluss daher aus ihrer inszenierten Abwesenheit und Unzuständigkeit. Umso interessanter ist es, dass die E4 die Kommission als beobachtendes Mitglied aufgenommen hat¹¹ und (in unterschiedlicher Abschattierung) alle beteiligten Organisationen europäische Gelder erhalten. Es ist diese Mischung aus operativer Unterstützung und formaler Zurückhaltung im Bewusstsein der eigenen Subsidiarität, welche für die Bildungspolitik als europäisches Projekt charakteristisch ist. Insgesamt ist die E4-Gruppe analog zur Kooperation von ESU und AEGEE bzw. ESU und EUA ein gutes Beispiel dafür, wie sich innerhalb eines größeren Aushandlungszusammenhangs Figurationen prominenter Akteure bilden und verdichten. Die Gründung eines europäischen Registers für Qualitätssicherungsagenturen bindet diese vier Interessengruppen unter einem inhaltlichen Anliegen zu einer einzigen Organisation zusammen.

Das Akteursfeld – Ergebnisse der Netzwerkanalyse

Im Rahmen der Netzwerkanalyse wurden in knapp 4000 Seiten der genannten policy documents 3000 explizite Einzelbeziehungen (Dyaden) identifiziert und nach ihrem Inhalt und den beteiligten Akteuren kodiert. Tabelle 1 zeigt einen Überblick über die relative Häufigkeit der verschiedenen Akteurstypen, dabei wurde die Residualkategorie „sonstige Interessengruppen“ (ix) nicht berücksichtigt, die zur »E4«-Gruppen gehörigen Akteurstypen wurden hervorgehoben.

Da jede Dyade zwei Akteure umfasst (Sender und Empfänger), wurden insgesamt 6000 Einzelnennungen von Akteuren kodiert. Es fällt auf, dass die Nationalstaaten, Bologna-Akteure i.e.S. (etwa die Follow-up-Group) und Einrichtungen der supranationalen Verwaltung (meist die Kommission oder ihre Glieder) zusammen die Hälfte aller kodierten Akteure ausmachen. Darin bildet sich das o.g. hybride Setting zwischen nationalen, intergouvernementalen und supranationalen Geltungsansprüchen ab, in dem sich der Bologna-Prozess bewegt. Dass die genannten Akteure `nur` die Hälfte aller genannten Akteure ausmachen, verweist

¹¹ <http://www.enqa.eu/stakeholders.lasso> [11.03.2008].

wiederum auf die grundsätzliche Offenheit des Prozesses gegenüber spezifischen Interessengruppen und gesellschaftlichen Akteuren und unterstreicht die Relevanz eines netzwerkanalytischen Vorgehens.

Tabelle 1: Akteure im Bologna-Prozess: Relative Häufigkeiten

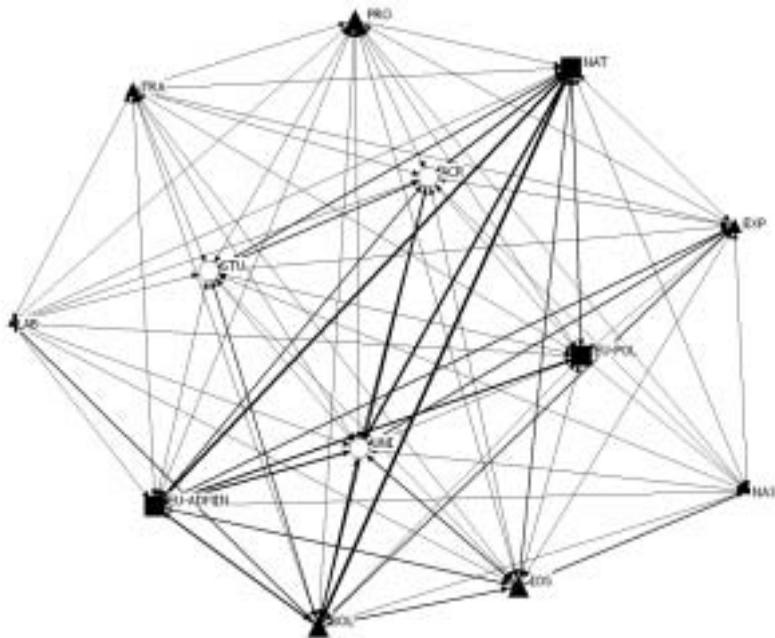
Akteure	Anteil (in %)
Nationale and regionale Gebietskörperschaften (NAT)	20,15
Bologna-Akteure (BOL)	16,68
Supranationale Verwaltung (EU-ADMIN)	13,85
Interessenvertretung Hochschulen (UNI)	13,12
Qualitätssicherungseinrichtungen (ACR)	9,33
Internationale Organisationen (IOS)	5,72
Expertennetzwerke (EXP)	4,92
Interessenvertretung Studierende (STU)	4,70
Supranationale politische Akteure (EU-POL)	3,63
Gewerkschaften (LAB)	2,38
Drittstaaten (NA3)	2,27
Wirtschaftsverbände (TRA)	1,87
Professionsverbände (PRO)	1,02
Gesamt (N = 6000)	100,00

Für die Mitglieder der »E4«-Gruppe (Universitäten, Qualitätssicherungseinrichtungen und Studierendenverbände)¹² lassen sich zwei Beobachtungen festhalten: Die Interessenvertretung der Hochschulen und Qualitätssicherungseinrichtungen rangieren im oberen Drittel der Häufigkeitsverteilung und machen zusammen ein knappes Viertel aller Nennungen aus. Die Interessenvertretung der Studierenden hingegen belegt mit 4,7% einen schwachen Mittelplatz. Freilich darf die Anzahl der Nennungen als Indikator für die faktische Bedeutung nicht überbewertet werden. Dennoch geben diese Befunde erste empirische Hinweise darauf, dass a) das Akteursfeld des Bologna-Prozesses in einem hybriden Mehrebenensystem aufgespannt ist, b) zahlreiche öffentliche und private Akteure vertreten sind, was die Sachdienlichkeit netzwerkanalytischer Zugänge unter-

¹² Die »E4«-Gruppe selbst wurde übrigens unabhängig von ihren Mitgliedsorganisationen als eigenständiger Bologna-Akteur (BOL) kodiert, da sie als Figuration auf das Engste mit dem Bologna-Prozess verknüpft und ohne diesen undenkbar wäre.

streicht und c) die »E4«-Gruppe kein Zusammenschluss von Gleichen ist, sondern von den Interessengruppen der Hochschulen und Qualitätssicherungseinrichtungen, namentlich EUA und ENQA, dominiert wird. Diese Beobachtungen lassen sich auch in einer graphischen Darstellung des Gesamtnetzwerks nachvollziehen (siehe Abbildung 2):

Abbildung 2: Gesamtnetzwerk



Die Abbildung zeigt das Politiknetzwerk des Bologna-Prozesses für alle berücksichtigten Akteure und Beziehungen. Die Akteure der »E4«-Gruppe sind als weiße Kreise, staatliche Akteure (national und supranational) sind in Form schwarzer Vierecke dargestellt, gesellschaftliche Akteure sind in Form eines Dreiecks dargestellt. Die Größe der Knoten repräsentiert ihren „degree“, d.h. die Summe ihrer Beziehungen zu allen anderen Akteuren als Maß für ihre Prominenz im Netzwerk. Die Stärke der Linien schließlich gibt die Intensität der Beziehungen wieder. Die Darstellung unterstreicht die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilung. Sie zeigt zudem, dass Nationalstaaten, die supranationale Verwaltung und Bologna-Akteure

nicht nur häufig genannt werden, sondern auch intensiv miteinander vernetzt sind. Auch zwischen den »E4«-Akteuren bestehen erwartungsgemäß enge und reziproke Bindungen. Dabei wird aber zugleich deutlich, dass sie auf unterschiedliche Weise auch in engen Interaktionszusammenhängen mit anderen Akteuren im Netzwerk stehen, also keineswegs eine isolierte Einheit bilden.

Neben einer Betrachtung des Gesamtnetzwerkes ist v.a. auch die Position der »E4«-Akteure in den einzelnen Teilnetzwerken, d.h. auf den unterschiedlichen Beziehungsebenen (s.o., hier ohne Vermittlungs- und Kooperationsbeziehungen) der politischen Interaktion im Bologna-Prozess zu beachten (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2: Zentralität (outdegree) nach Rängen

Akteur/ Beziehung	Akkreditierungs- institutionen	Verbände der Universitäten	Verbände der Studierenden
Information (i)	1.	5.	8.
Transaktion (ii)	7.	4.	10.
Legitimation (iv)	5.	3.	9.
Lobby (v)	9.	3.	7.
Weisung (vi)	7.	6.	11.
<i>Gesamt</i>	5.	4.	9.

Die Tabelle basiert auf der sog. Outdegree-Zentralität, d.h. der Anzahl der ausgehenden Beziehungen eines Akteurs als Maß für seine Verfügung über knappe Ressourcen bzw. sein Potential politischer Einflussnahme. Dabei ist jeweils der Rang angegeben, den die einzelnen Akteure in den jeweiligen Netzwerken innehaben (gemäß der Anzahl von Kategorien max. 1, min. 14). Dabei zeigt sich, dass die Studierenden im Mittel vier Rangstufen hinter Qualitätssicherungseinrichtungen und Hochschulen zurückbleiben. Einzig im Lobby-Netzwerk liegt ihr Outdegree zwischen Hochschulen und Qualitätssicherungseinrichtungen, sie üben also mehr politischen Einfluss aus als letztere, scheinen darüber hinaus aber kaum bedeutende materielle (Transaktion), nicht materielle (Information) oder symbolische (Legitimation) Ressourcen im Aushandlungsprozess zu kontrollieren. Sichtbare Unterschiede zwischen der Interessenvertretung von Qualitätssicherungseinrichtungen und Hochschulen bestehen bei den Informations- und Lobbybeziehungen. Im Informationsnetzwerk erweist

sich ENQA als zentraler Sender, noch vor Expertennetzwerken wie dem »Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa« (Eurydice). Dieser Befund unterstreicht die Relevanz der politischen Themen Qualitätssicherung und Akkreditierung. Während der politische Einfluss von Qualitätssicherungseinrichtungen also durch ihre spezifische Expertise verbürgt wird, üben sie im Vergleich zu Hochschulen deutlich weniger Lobbydruck aus. Damit sind zugleich zwei Steuerungsmechanismen beschrieben, die im Bologna-Prozess wirksam werden: Steuerung durch die inhaltliche Formatierung der Debatte (etwa in Gestalt konkreter Vorlagen) und klassische Strategien politischer Einflussnahme (Lobbying) zwischen persuasiver Rhetorik bis hin zu konkreten Forderungen.

Neben der Position der einzelnen »E4«-Akteure im Gesamtnetzwerk und in den einzelnen Teilnetzwerken ist auch die Integration der »E4« als Gruppe zu betrachten. Dazu bieten sich sog. Cliquenanalysen an, netzwerkanalytische Verfahren, die innerhalb eines Netzwerkes eng verbundene Subgruppen identifizieren (Jansen 2003: 193ff.). Für das Gesamtnetzwerk lassen sich vier derartige „Cliquen“ unterscheiden (vgl. Tabelle 3):

Tabelle 3: Cliquen im Gesamtnetzwerk

Clique	1	2	3	4
Akteure	EU-POL EU-ADMIN IOS BOL NAT NA3 ACR EXP UNI STU PRO	EU-POL EU-ADMIN IOS BOL NAT ACR EXP UNI STU PRO TRA	EU-POL EU-ADMIN IOS BOL NAT ACR UNI STU PRO LAB TRA	EU-ADMIN IOS BOL NAT NA3 ACR UNI

Die Cliquenanalyse zeigt wenige große Subgruppen im Netzwerk des Bologna-Prozesses, die »E4«-Akteure (Universitäten, Qualitätssicherungseinrichtungen und Studierendenverbände) wurden jeweils hervorgehoben und sind in drei von vier Cliquen gemeinsam vertreten. Wenn Akteure mehrere Cliquen teilen, so kann dies als ein Ausdruck struktureller Äquivalenz interpretiert werden. So ist denn auch Clique 4 besonders interessant, da hier neben anderen Akteuren nur die Interessenvertretung von Hochschulen und Qualitätssicherungseinrichtungen, nicht aber die Studierenden vertreten sind. Es bestehen also offenbar Foren, an denen nicht al-

le Mitglieder der »E4-Gruppe« in gleichem Maße teilhaben, wobei die formale Analyse von Subgruppen keinen Aufschluss über die politischen Inhalte bietet. Bestimmte Rückschlüsse können allerdings aus der Zusammensetzung der vierten Clique gezogen werden, die sich vorrangig aus staatlichen (nationalstaatliche Akteure und Drittstaaten, supranationale Administration) oder quasistaatlichen Akteuren (Bologna-Akteure, internationale Organisationen) zusammensetzt. Innerhalb der »E4«-Gruppe kommt also die klassische Trennung von öffentlichen und privaten Akteuren zulasten der Studierenden zum Austrag. Die Grenzen zwischen Öffentlichem und Privatem, dem Staat als Subjekt und der Gesellschaft als Objekt von Steuerung, verschwimmen also im untersuchten Bereich nur oberflächlich, werden aber fortgeschrieben in den subkutanen Interaktionsmustern des Aushandlungsprozesses. Das tradierte Steuerungsarrangement wird nicht aufgelöst, sondern erlebt lediglich eine Art Fahrstuhleffekt, durch den die Wahrnehmung der Teilhabe gesellschaftlicher Akteure in der Unübersichtlichkeit des politischen Mehrebenensystems verzerrt wird.

Fazit

Die Hochschulpolitik in den Ländern Europas ist im Wandel, und dieser Wandel betrifft nicht nur Inhalte, sondern auch und vor allem Akteure und Formen der Entscheidungsfindung. Die Herausbildung neuer Mitwirkungskanäle und einflussreicher Akteursfigurationen wurde in diesem Beitrag mit Blick auf die Interessenvertretung von Hochschulen, Studierenden und Qualitätssicherungseinrichtungen am konkreten Beispiel der sog. »E4«-Gruppe im Bologna-Prozess nachvollzogen. Dabei ist als erstes Ergebnis die beachtliche *Heterogenität des Akteursfeldes* festzuhalten: Hochschulpolitik im Bologna-Prozess ist nicht länger eine nationalstaatliche Angelegenheit, sie ist vielmehr übernational (intergouvernemental/supranational) und außerstaatlich, getragen von gesellschaftlichen Interessengruppen verschiedener Couleur. Diese vertikale und horizontale Entgrenzung der Mitwirkung an hochschulpolitischen Entscheidungen darf indes nicht als harmonische Einhelligkeit verstanden werden. Vielmehr sind trotz der erweiterten Teilhabe einige Akteure „gleicher“ als andere. Es ist das zweite Ergebnis dieser Untersuchung, dass innerhalb der »E4« die Studierenden der Junior-Partner sind und damit gleichsam das Aus-

hängeschild für die breite gesellschaftliche Teilhabe am Bologna-Prozess. Eine Cliquenanalyse zeigt, dass sie von einigen Aushandlungsforen ausgeschlossen bleiben, eine Positionsanalyse macht deutlich, dass sie in allen untersuchten Teilnetzwerken hinter den Hochschulen und Qualitätssicherungseinrichtungen zurückstehen und das, obgleich mehr als vier von fünf offiziellen Bologna-Delegationen mindestens einen Studierendenvertreter umfassen (Abb. 1). In diesem Befund spiegelt sich die hybride Natur des Bologna-Prozesses. Diese spannungsreiche Lage zwischen supranationalen Steuerungsambitionen und nationaler Zuständigkeit, so das dritte Ergebnis des Beitrags, verändert die Modi politischer Einflussnahme. Unter dem ständigen Verdacht eines Demokratiedefizits werden symbolische Ressourcen, etwa legitimierende Sprechakte oder Bekundungen programmatischer Übereinstimmung, zu einer wichtigen Währung im Aushandlungsprozess. Parallel dazu gewinnen Strategien der Selbstinszenierung an Bedeutung: Die Europäische Kommission inszeniert ihre fehlende Kompetenz und Nichtzuständigkeit, die Bildungsminister im Bologna-Prozess inszenieren die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit des Prozesses. Unter diesen Bedingungen entfaltet sich eine Isomorphie der Freiwilligkeit (in Anlehnung an DiMaggio/Powell 1991), die maßgeblich auf europäischer Ebene moderiert wird. Damit verbunden ist schließlich die zunehmende Konsolidierung und interne Strukturierung des Bologna-Prozesses. Der Zusammenschluss von EUA, EURASHE, ESU und ENQA zur »E4«-Gruppe und deren organisatorische Gerinnung unter dem Dach eines europäischen Registers von Qualitätssicherungsagenturen legen davon ein beredtes Zeugnis ab.

Insgesamt lassen die dargestellten Befunde Zweifel an der in Forschung und Politik gleichermaßen verbreiteten These einer Entstaatlichung der Hochschulpolitik aufkommen. Die Studierenden können hier als *pars pro toto* für gesellschaftliche Interessengruppen im Allgemeinen betrachtet werden. Eine Verbreiterung gesellschaftlicher Teilhabe findet nur auf einer Vorderbühne des Aushandlungsprozesses statt, Verbindlichkeit wird dann durch staatliche und quasi-staatliche Akteure im „strukturellen Hinterzimmer“ geschaffen. Zugleich lässt sich für die staatlichen Akteure durchaus eine Denationalisierung beobachten, ein Ausfransen ins Intergouvernementale und Supranationale. Die Deutung der territorialen Selbsttranszendenz von Nationalstaaten als Entstaatlichung ist allerdings ebenso oberflächlich wie die Mitwirkung gesellschaftlicher Akteure vordergründig. Sie knüpft den „Ruch“ von Staatlichkeit an die

nationale Gebietskörperschaft und anerkennt, dass staatliche Akteure auch in Mehrebenensystem durch ähnliche Logiken der Problemverarbeitung eine Art Wahlverwandtschaft haben. Netzwerkanalytische Tiefenbeschreibungen können hier gute Denkanstöße liefern.

Literatur

- Diekmann, Andreas 2002: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Rowohlt.
- DiMaggio, Paul J./Walter W. Powell 1991: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality. In: P. J. DiMaggio and W. W. Powell (Hg.): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality. Chicago: Chicago University Press. S. 63-82
- ENQA 2007a: ENQA History. Brussels: <http://www.enqa.eu/history.lasso> (Zugriff am 15.11.07)
- ENQA 2007b: Full Member Agencies. Brussels: <http://www.enqa.eu/agencies.lasso> (Zugriff am 15.11.07)
- ENQA 2004: Outline for report to Bergen. Gierdrum: http://www.bologna-bergen2005.no/B/Board_Meetings/041209_Gjerdrum-Norway/BFUGB5_3_ENQA-Outline_for_report.pdf (Zugriff am 15.11.07)
- ENQA 2007c: Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies. Helsinki: <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20occasional%20papers%2013.pdf> (Zugriff am 15.11.07)
- ENQA 2005: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/050221_ENQA_re-port.pdf (Zugriff am 15.11.07)
- ESIB 1999: Bologna Students Joint Declaration. Bologna: http://www.esib.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=455&Itemid (Zugriff am 15.11.07)
- ESIB 2007: ESIB becomes ESU: http://www.esib.org/index.php?option=com_content&task=view&id=187&Itemid=265 (Zugriff am 15.11.07)
- ESIB/EUA 2002: Students and universities: An academic community on the move. EUA and ESIB Joint Declaration. Paris: http://www.esib.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=128 (Zugriff am 15.11.07)
- ESU/AEGEE 2007: Letter of Intent. Between AEGEE and ESU: http://www.esib.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=610&Itemid (Zugriff am 15.11.07)
- EUA 2005: EUA Action Plan and Work Programme 2006/2007. Brussels: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/EUA_ActionPlan_2006_2007.1139570476500.pdf (Zugriff am 15.11.07)
- EUA 2007a: European Commission's "Green Paper" on "The European Research Area: New Perspectives". Viewpoint from the European University Association (EUA). Brussels: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Policy_Positions/EUA_Response_to_ERA_Green_Paper.pdf (Zugriff am 15.11.07)

- EUA 2007b: Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. Brussels: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf (Zugriff am 15.11.07)
- EURASHE 2003: EURASHE Policy Statement on the Bologna Process [!] – Towards Berlin 2003. Gyöngyös: http://www.eurashe.eu/FileLib/maindocs/bologna/policy_paper_on_bologna_process.pdf (Zugriff am 15.11.07)
- EURASHE 2007: List of EURASHE member institutions. http://www.eurashe.eu/FileLib/members/member_institutions.pdf (Zugriff am 15.11.07)
- Franzosi, Roberto 2004: From words to numbers. Narrative, data, and social science. Cambridge: Cambridge University Press.
- Genschel, Philipp /Stephan Leibfried/Bernhard Zangl 2007: Der zerfasende Staat. Vom Wandel des Subjekts moderner Politik. In: K.-D. Wolf (Hg.): Der zerfasende Staat. Vom Wandel des Subjekts moderner Politik. Baden-Baden: Nomos. S. 37-46
- Jansen, Dorothea 2003: Einführung in die Netzwerkanalyse. Opladen: Leske+ Budrich.
- Knoke, David/Franz U. Pappi/Jeffrey Broadbent/Yutaka Tsujinaka 1996: Comparing Policy Networks. Labor Politics in the U.S., Germany, and Japan. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laumann, Edward O./David Knoke 1987: The Organizational State. Social Change in National Policy Domains. Madison: Wisconsin University Press.
- London-Kommuniqué 2007: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. London:
- Mayntz, Renate/Fritz W. Scharpf 1995: Steuerung und Selbstorganisation in staatsnahen Sektoren. In: R. Mayntz and F. W. Scharpf (Hg.): Steuerung und Selbstorganisation in staatsnahen Sektoren. Frankfurt a. M., New York: Campus. S.
- Nagel, Alexander-Kenneth 2006: Der Bologna-Prozess als Politiknetzwerk. Akteure, Beziehungen, Perspektiven. Wiesbaden: DUV.
- Nagel, Alexander-Kenneth 2007: Network-Governance in European Education Policy – Actors, relations and perspectives in the Bologna-Process: <http://keelingruth.googlepages.com/onlineworkingpapers> (Zugriff am 15.11.07)
- Rat, Europäischer 2000: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon: <http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/2327D88E-1ED4-4CAE-9C7C-B67053C66DBC/0/SchlussLissabon2000.pdf> (Zugriff am 15.11.07)

Flexibel studieren?

Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis

Roland Bloch
Wittenberg

Die Studienreformen im Zuge des Bologna-Prozesses bedeuten eine fundamentale Umstrukturierung des deutschen Studiensystems. Gestufte Studienstrukturen (Bachelor/Master), Modularisierung, Kreditpunktesysteme und studienbegleitende Prüfungen sollen Probleme wie

lange Studiendauer und hohe Studienabbruchquote beheben und die Beschäftigungsfähigkeit bzw. Employability der Studierenden fördern. Die stärkere Strukturierung des Studiums und unterschiedliche Möglichkeiten der Kombination von Bachelor- und Masterstudiengängen würden die flexible Wahrnehmung von Bildungsoptionen ermöglichen, um die sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes erfüllen zu können. Bachelorabsolventen hätten nunmehr „früher als bisher die Möglichkeit, die Hochschule mit einem berufsqualifizierenden Abschluss zu verlassen, in das Beschäftigungssystem zu wechseln und die berufliche Praxis intensiver kennenzulernen. Mit dem Abschluss ist die Option verbunden, nach einer Phase im Beruf oder parallel zur beruflichen Tätigkeit ein Magister-/Masterstudium aufzunehmen“ (Wissenschaftsrat 2000: 25). Modularisierung, die Akkumulation von Kreditpunkten und die Dokumentation erworbener Kompetenzen (Diploma Supplement, Transcript of Records) würden nun die systematische Planung des Studiums bzw. von Bildungsoptionen ermöglichen.

Grundlegende Annahme der Studienreformen ist dabei, dass auch die Studierenden durch ihr Verhalten entscheidend zu den attestierten Mängeln des Studiensystems beigetragen hätten. So wird infrage gestellt, ob Studierende sich selbständig orientieren können und die richtigen Entscheidungen treffen, sei es in Fragen der Studienwahl, der Studienorganisation oder der Karriereplanung. Für den Wissenschaftsrat ist die lange Studiendauer Resultat der „relativ freien Gestaltung vieler Studiengänge,

die es den Studierenden erlaubt, Zeitpunkt und Dauer von Studien- und Prüfungsleistungen weitgehend selbst zu wählen“ (ebd.: 9). Die Studierenden stehen unter dem Verdacht, das Studium zugunsten anderer Aktivitäten unnötig zu verlängern: „Neben der Erwerbstätigkeit führen Orientierungs-, Arbeits- und Lernschwierigkeiten, Engagement ausserhalb der Hochschulen oder Konsumorientierung zu einer Überschreitung von Regelstudienzeiten“ (HRK 1997).

Solcherlei studentische Orientierungsdefizite sollen durch die stärkere Strukturierung des Studiums und, in Form studienbegleitender Prüfungen, durch die zunehmende Leistungskontrolle der Studierenden behoben werden. Das Attribut ‚studienbegleitend‘ als Unterscheidung zwischen traditioneller und neuer Prüfungsorganisation ist dabei irreführend: Auch im traditionellen Prüfungswesen werden Leistungsnachweise studienbegleitend in Form von Referaten, Hausarbeiten und Klausuren erbracht. Der Unterschied zwischen traditionellen und neuen Studiengängen liegt vielmehr darin, dass jetzt quantitativ mehr Leistungsnachweise erbracht werden sollen, die als Prüfungsleistungen für den Studienabschluss zählen (BLK 2002: 47f.). Mittels der Untergliederung des Studiums in Module, für deren Bestehen ein Leistungsnachweis erbracht werden muss, werden Prüfungen gleichmäßig über das Studium verteilt.

Problemdiagnose (studentische Orientierungsdefizite) wie Problemlösung (stärkere Strukturierung des Studiums) werden in der Reformdiskussion weithin geteilt und Untersuchungen der Hochschulforschung konzentrieren sich häufig auf die Umsetzung einzelner Reformen (z.B. Alesi u.a. 2005; Gehring 2005; Schwarz-Hahn/Rehburg 2003). Nicht gefragt wird nach den Konsequenzen der Reformen für die Praxis der Betroffenen – der Studierenden. Diese Lücke soll hier anhand einer explorativen Analyse studentischer Praxis sowohl unter traditionellen als auch unter Reformbedingungen erkundet werden. Als empirische Grundlage dienen elf problemzentrierte Interviews¹, die ich mit Studierenden im Rahmen meiner Dissertation geführt habe (Bloch 2008). Interviewt wurden auf der einen Seite Studierende an öffentlichen Universitäten in traditionellen Studiengängen, deren Studium von Freiräumen gekennzeichnet und nicht direkt berufsbezogen ist, sondern sich eher an akademischer Frei-

¹ Das problemzentrierte Interview begreift die Interviewpartner als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen und bezieht diese zugleich auf eine gesellschaftliche relevante Problemstellung (vgl. Witzel 1995; 2000).

heit im Humboldtischen Sinne orientiert, und die unter den Bedingungen der ‚Massenuniversität‘ studieren.² Auf der anderen Seite wurden Studierende an zwei kleinen privaten Hochschulen, der European Business School (ebs) und der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung (WHU), interviewt. An diesen beiden Hochschulen ist das Studium praxisorientiert, karrierebezogen, gebührenpflichtig und straff organisiert; Reformmaßnahmen wurden bereits weitgehend umgesetzt.³

1. Studieren unter traditionellen Bedingungen: Anonymität und fehlende Maßstäbe

Das traditionelle Prüfungswesen an öffentlichen Universitäten ist durch die zentralen Prüfungsereignisse Zwischenprüfung, Abschlussprüfung und Abschlussarbeit charakterisiert. Ungeachtet dessen, wie hoch die Zahl der Prüfungen ist und inwiefern Prüfungsleistungen für die Abschlussnote zählen, sind diese Prüfungen ein wichtiges Ordnungsprinzip für das Studium: Nach einschneidenden Erlebnissen während ihres Studiums gefragt, nennen die an öffentlichen Universitäten eingeschriebenen interviewten Studierenden ihre Prüfungserfahrungen.

Frage: „Und wie würdest du dann deinen weiteren Studienverlauf beschreiben? Gibt’s da so prägnante Erlebnisse, Einschnitte?“

Lisa: „Der erste Schnitt war natürlich die Zwischenprüfung, weil ich dort das erste Mal aus dieser Anonymität hervorgegangen bin. Man musste sich einem Dozenten gegenüber setzen. Ich hab in der Zeit zum ersten Mal meinen Namen aus dem Mund eines Dozenten gehört, war auch eine schöne Erfahrung an der Massenuni. Das stand nicht unbedingt im Verhältnis zu diesem nackten Rumstudieren und relativ einfach Scheine machen. Das war dann auf einmal so ein relativ starker Schnitt“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

² Es handelt sich um Studierende der Sozialwissenschaften (Diplom), Politikwissenschaft (Diplom und Magister Hauptfach) und BWL (Diplom), die an der Universität Leipzig, der Humboldt-Universität Berlin und der Technischen Universität Berlin eingeschrieben sind.

³ Dabei handelt es sich sowohl um Bachelor- (General Management) als auch um Diplomstudierende (BWL), denn auch in den vierjährigen, jetzt auslaufenden Diplomstudiengängen an der ebs und der WHU waren Reformmaßnahmen wie Modularisierung und Kreditpunkte bereits implementiert (siehe 2.). Im Text wird die jeweilige Semesterzahl und Hochschule der interviewten Studierenden angegeben: European Business School (=ebs), Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung (=WHU), Universität Leipzig (=UL), Humboldt-Universität Berlin (=HU), Technische Universität Berlin (=TUB).

Die Zwischenprüfung kompensiert für Lisa die Anonymität des Studierens unter den Bedingungen der ‚Massenuniversität‘. Zwar existieren an vielen Instituten Einführungstage, die von Studienanfängern wahrgenommen werden und erste soziale Kontakte zu Kommilitonen ermöglichen, doch im Alltag der öffentlichen Universität fehlt vor allem die Betreuung durch die Lehrenden. Damit ist direkter Face-to-Face Kontakt gemeint: Für Lisa zeigt sich Anonymität gerade darin, dass sie in der Zwischenprüfung zum ersten Mal während ihres bis dato immerhin schon zweijährigen Studiums vom Dozenten mit Namen angesprochen wird.

Ergebnisse des Studierendensurveys bestätigen, dass viele Studierende die Erfahrung von Anonymität an der Universität teilen: 2004 antizipierten 46 Prozent der Studierenden an den Universitäten, dass es nicht auffallen würde, wenn sie eine Woche wegbleiben würden; 45 Prozent würden keine Ansprechpartner für Probleme finden und 59 Prozent hatten den Eindruck, dass im Studium nur Leistung gefragt sei (Bargel u.a. 2005: 27). Besonders die Beziehungen zu den Dozenten seien häufig, auch durch ungünstige Studierenden-Lehrenden-Relationen, von Anonymität gekennzeichnet, so dass „für die allermeisten Studierenden die ‚Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden‘ eine bloße Idee oder Illusion [bleibt]: Häufigere Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden kommen alles in allem sehr selten vor“ (Bargel u.a. 2005: 24).⁴

Als Konsequenz dieser Anonymität fühlen sich die interviewten Studierenden zum Teil überfordert und der Wunsch nach kontinuierlichen Leistungsrückmeldungen liegt nahe.⁵ Allerdings ist Überforderung auch ein Symptom von Prüfungsangst, die weniger aus fachlichen als vielmehr aus sozialen Anforderungen resultiert. Die Sichtbarkeit der Prüfungssituation erfahren die interviewten Studierenden als starken Kontrast zur alltäglichen Anonymität des Studiums. Es liegt auf der Hand, dass diese Anonymität nicht allein durch eine höhere Prüfungsdichte aufgelöst wer-

⁴ Im Studierendensurvey gaben 2004 acht Prozent an, häufigen Umgang mit Dozenten zu haben, 24 Prozent hatten gelegentliche Kontakte, 46 Prozent trafen selten mit ihren Lehrenden zusammen und 22 Prozent hatten keinen Kontakt (Bargel u.a. 2005: 24).

⁵ „Das Problem ist einfach, man hat eigentlich nie einen Maßstab, was man halt können muss. Es ist nie so, dass man irgend so eine Messlatte hat, das und das müsste ich halt wissen. Also das ist auch das Problem, das ich dann bei der Zwischenprüfung hatte, bei meinem Vordiplom. Da habe ich mir gedacht: ‚Ja ich weiß halt gar nicht, was muss ich jetzt wissen, was für ein Stand der Dinge muss das jetzt sein‘. Und das fand ich manchmal sehr hinderlich irgendwie, weil man da keinerlei Orientierung hat“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

den kann, sondern vor allem eine Frage der Betreuungsintensität durch die Lehrenden ist.

Nichtsdestotrotz wird von den Studienreformen erwartet, dass sie studentische Orientierungsdefizite beheben. Klare Studienstrukturen bestimmen den Studienverlauf; abgeschlossene Module und Kreditpunkte dokumentieren den Studienfortschritt. Welche Konsequenzen könnte ein solchermaßen reformiertes Studium für die Praxis der Studierenden haben?

2. Studieren unter Reformbedingungen: Belastbarkeit und strategisches Verhalten

Das Studium an der ebs und der WHU ist durch einen vorstrukturierten Studienverlauf, hohe Prüfungsdichte und integrierte Auslandsstudien und Praktika (in der vorlesungsfreien Zeit) gekennzeichnet. Hinsichtlich der Umsetzung der Studienreformen können die ebs und die WHU als ‚Avantgarde‘ angesehen werden: Bereits die vierjährigen Diplomstudiengänge waren an den beiden Hochschulen modularisiert und mit Kreditpunkten versehen; geprüft wurde studienbegleitend.

Die Durchorganisation des Studiums setzt einen linearen Studienverlauf durch, der nun nach drei Jahren zum Bachelorabschluss führt – gerade die kurze Studiendauer war schon vor den Bologna-Reformen Markenzeichen der beiden Privathochschulen. Nach ihrem Selbstverständnis als Stätten der Elite-Bildung soll das Studium vorrangig die Leistungsbeurteilung und -orientierung der Studierenden fördern.

Frage: „Was bedeutet denn für dich ‚erfolgreich studieren‘?“

Markus: „Ich glaube, der erste Erfolg ist, wenn man’s schafft. Das ist schon, das darf man nicht so hoch hängen, es ist jetzt keine wahnsinnige Leistung, aber es ist schon eine Leistung. Ein Nachweis von Belastbarkeit“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

Für die interviewten Studierenden ist ihr Studium durch ein hohes Lerntempo wie auch durch die Masse an Informationen, die es zu lernen gilt, charakterisiert. Neben den Prüfungen an sich spielt auch die Prüfungsvorbereitung eine wichtige Rolle: Die Studierenden müssen ihre Lernprozesse so organisieren, dass sie innerhalb von zwei Wochen ein Dutzend Prüfungsleistungen erbringen können. Besonders diese ‚Klausurenwochen‘ würden aus der Perspektive der interviewten Studierenden jenen Stress simulieren, den sie später in ihrem Beruf meistern müssten.

Frage: „Was bedeutet dir denn dein Studium?“

Christian: „Ja, ich glaube, für mich ist es wirklich Mittel zum Zweck. Also ich machs aus Interesse, aber auch gleichzeitig, weil ich später daran arbeiten möchte. Also letztendlich eine Kombination aus beidem. Natürlich bleibt hier wenig Zeit, um sich links und rechts noch in Sachen zu vertiefen. Man hat klare Studienstrukturen, dementsprechend auch gewisse Schwerpunkte, auf die man sich einfach einlassen muss. Und weil man da Zeit investieren muss, bleibt wenig Zeit für links und rechts. Das ist natürlich ein Kritikpunkt“ (Christian, ebs, 4. Sem.).

Individuelle Interessen bedeuten Abweichungen („links und rechts“) von den starren Studienstrukturen. Diese setzen einen linearen Studienverlauf durch, in dem für alternative Interessen keine Zeit vorgesehen ist. Die verschulte Organisation fördert eine instrumentelle Einstellung zum Studium und die Aneignung von Strategien effizienten Studierens.

„Und wo ich halt immer drauf geachtet habe war, dass ich nicht nur nach Interesse gewählt habe, sondern auch nach Professoren. Muss man so sehen, es gibt Professoren, da gibt's bessere Noten, und es gibt welche, da gibt's schlechtere Noten. Und dann auch, wie die Klausuren liegen, also ich wähle nicht fünf Kurse, wo alle Klausuren in einer Woche sind. Ich habe immer geguckt, dass da ein, zwei Klausuren pro Woche sind, das passt dann. Und dann hat man aber auch relativ viele Kurse und dann ist man wieder so in dem Trott drin, wo man dann seine Vorlesungen hat. Da gehst du hin, liest dir das vor das Klausur durch und dann schreibst du die Klausur“ (Johannes, ebs, 8. Sem.).

Strategisches Verhalten bestimmt den Studienalltag der interviewten ebs- und WHU-Studierenden. Anforderungen des Zeit- und Prüfungsmanagements überlagern inhaltliche Interessen. Der im Laufe des Studiums zunehmende Anteil von Gruppenarbeiten dehnt das Studium über die Präsenz- und Lernzeit aus; die Studierenden müssen auch mit den Kommilitonen ihre individuellen Zeitpläne aushandeln. Solche Strategien erfordern, wie die interviewten Studierenden berichten, Verhandlungsgeschick, Durchsetzungsfähigkeit und das Setzen von Prioritäten.⁶

⁶ Frage: „Was denkst du denn, welche Anforderungen das Studium hier an der WHU stellt? Was muss man tun, um ein guter Student zu sein?“

Nils: „Das klingt jetzt ein bisschen doof, aber z.B. teamfähig. Das Schlimme ist ja, so was steht immer überall. Im Hauptstudium zum Beispiel haben wir so viele Gruppenarbeiten. Also zum Beispiel keine Seminararbeit wird eigentlich alleine geschrieben, sondern zu zweit. Wir haben Kurse, in denen zumindest teilweise Fallstudien vorkommen. Wir haben regelmäßig Kurse oder Seminare, bei denen es darum geht zu präsentieren. Das findet immer in Gruppen statt. Und wir haben alle wahnsinnigen Zeitdruck während des Semesters. Und da ist dann besonders interessant, wie welche Leute ihre Prioritäten setzen und wie man damit umgeht. Das heißt also, man muss offen kommunizieren in dem Team,

Sicherlich ziehen beide Privathochschulen schon durch ihr Image wie ihre Auswahlprozeduren (inklusive Studiengebühren) bereits leistungs- und karriereorientierte Studierende an. Doch zeigt gerade die Praxis der ebs und der WHU, dass man sich nicht allein auf sozialisierende Effekte der Fachkultur oder per se leistungsorientierte Studierende verlässt. Die möglichst vollkommene Regulierung des studentischen Alltags soll vielmehr Leistungsorientierung und strategisches Verhalten zusätzlich forcieren. Deswegen wird die studentische Interaktion jenseits von Präsenz- und Lernzeiten durch Gruppenarbeit und verpflichtendes extracurriculares Engagement reguliert.⁷ Obwohl die interviewten Studierenden das die studentische Gemeinschaft dominierende Leistungsdenken kritisieren, sehen sie keine Alternative zu den Zwängen ihres Studiums – nur so würden sie sich als künftige Leistungsträger qualifizieren.

3. Flexibles und strategisches Studieren

Demgegenüber werden in der Praxis der interviewten Studierenden unter traditionellen Bedingungen Handlungsräume sichtbar. Gerade weil ihr Studium nur rudimentär strukturiert ist, müssen diese Studierenden Verantwortung für ihr Studium übernehmen. Das bedeutet zunächst, dass sich selbst motivieren müssen.⁸ Das führt dazu, dass diese Studierenden Bedingungen und Ziele ihres Studiums reflektieren.

dem Team gegenüber. Und ich würde sagen, dieser Sozialpunkt, das Team geht in den Punkten, wo ich letztendlich noch individuell eventuell Sachen schaffen muss, erst mal vor, damit wir überhaupt einen Termin finden, an dem wir alle können. Ansonsten wird das nix. Also das ist der Punkt, teamfähig, auf jeden Fall“ (Nils, WHU, 8. Sem.).

⁷ Die beiden Hochschulen wissen also um herausragende Bedeutung der Interaktion zwischen den Studierenden für den Studienerfolg, wie sie insbesondere von der Studierendenforschung in den USA nachgewiesen wurde: „One of the most unequivocal conclusions drawn from [...] the research during the 1990s is that the impact of college is largely determined by individual effort and involvement in the academic, interpersonal, and extracurricular offerings on a campus. Students are not passive recipients of institutional efforts to ‘educate’ or ‘change’ them but rather bear major responsibility for any gains they derive from their postsecondary experience. This is not to say that an individual campus’s ethos, policies, and programs are unimportant. But if, as it appears, individual effort or engagement is the critical determinant of the impact of college, then it is important to focus on the ways in which an institution can shape its academic, interpersonal, and extracurricular offerings to encourage student engagement” (Pascarella/Terenzini 2005: 602).

⁸ Julia: „Man wird ja im Prinzip gar nicht wirklich gefordert, man fordert sich eigentlich selbst. Man wird vielleicht teilweise in Hausarbeiten gefordert, aber dann ist man das auch meistens selbst, wenn man sich selber das Thema gibt. Also das ist sehr schwierig.“

Frage: „Und wie würdest du dann deinen weiteren Studienverlauf beschreiben? Gibt's da so prägnante Erlebnisse, Einschnitte?“

Lisa: „Also man studiert so impressionistisch und nimmt sich immer so ein bisschen, was einen interessiert, aber den roten Faden, denkt man, wird einem immer irgendwann von anderen überreicht. Bis man irgendwann versteht, dass man den selbst knüpfen muss. Und das habe ich lange nicht so richtig verstanden. Ich dachte, es kommt dann irgendwann der Aha-Effekt“ (Lisa, UL, 12. Sem.).

Frage: Was muss denn noch zusätzlich zu dem Studium noch machen?

Julia: „Ja da muss man sich selber seinen roten Faden suchen, wo man hin will. Oder zumindest – vielleicht nicht, wo man hin will, das ist vielleicht zu viel gesagt. Zumindest die Richtung wenigstens“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Frage: „Also du sagst, dass die Maßstäbe unklar sind. Wie gehst du dann mit den Anforderungen um?“

Susanne: „Man sucht sich halt Sachen, die einen interessieren irgendwie. Und ich glaube, das ist so das Wichtigste, dass man halt irgendwie versucht, Interesse selber zu entwickeln“ (Susanne, HU, 11. Sem.).

Die Übernahme von Verantwortung und die individuelle Organisation des Studiums bedeuten für Lisa, Susanne und Julia, selbst einen ‚roten Faden‘ für ihr Studium zu entwickeln. Positiv gesehen ist diese Selbstorganisation des Studiums Ausdruck der akademischen Freiheit der Studierenden; negativ gesehen ist sie eine Notwendigkeit, die sich aus mangelhaften Studienbedingungen ergibt. Auf der Hand liegt auch, dass die Reflektion des Studiums zur Desintegration und schließlich zum Studienabbruch führen kann.

Frage: „Gab's auch positive Erlebnisse während deines Studiums?“

Guido: „Was heißt positives Erlebnis? Ich meine, das was ich so vermisst habe, sind so richtige Erfolgserlebnisse im Studium. Dass man irgendwie ein Projekt löst. Allein eine gute Prüfungsnote war für mich irgendwie nie wirklich ein Erfolgserlebnis. Also Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, allein durch Prüfungsleistungen kam das bei mir nicht. Da spielen andere Sachen auch eine wichtige Rolle. Und das gabs halt nicht in diesem Massenstudiengang“ (Guido, TUB, 17. Sem.).

Frage: „Wie gehst du denn damit um?“

Julia: „Also ich komm sehr gut damit klar. Ich kann mir meine Zeit frei einteilen und ich kann mich mit Sachen beschäftigen, die mich interessieren, also innerhalb des Studiums, und habe im Prinzip nicht wirklich Pflichten, außer meine Scheine pünktlich beim Bafögamt einzureichen“ (Julia, UL, 10. Sem.).

Weil Klausuren und Auswendiglernen so zentral in Guidos BWL-Studium sind, hat er keine Bindung zum Studium entwickeln können. Der alltägliche Lehrbetrieb der Universität erfüllt für Guido auch andere Funktionen als der Wissensvermittlung und -prüfung, etwa Anerkennung der Studierenden und Integration in die Fachkultur. Diese Funktionen werden im Diskurs über Studienreformen ausgeblendet ebenso wie eine positive Sichtweise autonomen Studierens und Forschens als Inbegriff akademischer Freiheit.

Zahlreiche Untersuchungen haben zudem gezeigt, dass die Chancen für ein selbstbestimmtes Studium ungleich verteilt sind (z.B. Bourdieu/Passeron 1971; Reay 2001). Die Interviewdaten wie auch einzelne Untersuchungen der Studierendenforschung (Brendel/Metz-Göckel 2001; Gapski/Köhler 1997) weisen dennoch darauf hin, dass traditionelle Bedingungen, unterschiedlich intensiv nach Fächern, einen besonderen Typus förderten: den flexiblen Studierenden, der durch Reflektion seiner Studienbedingungen nicht nur zu einem inhaltlich selbstbestimmten Studium gelangen, sondern das Studium auch flexibel mit anderen Lebensbereichen und Interessen verbinden kann. Entscheidend hierfür ist die Entwicklung einer „robusten Flexibilität“ (Haunss u.a. 1997: 181) in der Auseinandersetzung mit den Studienbedingungen.

Frage: Kommen wir jetzt zu den Anforderungen, die das Studium an dich stellt. Was denkst du, welche Anforderungen das sind? Also was muss man tun, um eine gute Studentin zu sein?

Heike: „Was man auf jeden Fall lernen muss, ist so was wie Regeln zu ignorieren einfach. Also so Sachen wie Studienordnungen zu ignorieren zum Beispiel. Also wenn da jetzt steht, der Schein kann nur für Politische Theorie anerkannt werden, dann muss man halt wissen, dass man nur genug reden muss und dann wird er auch für Politisches System der BRD anerkannt. Ja, ein bestimmtes Auftreten. Muss man auch lernen. Das punktet sehr, also du kannst noch so viel wissen oder können, wenn du das entsprechende Auftreten nicht hast, dann merkt das keiner. Eine gewisse Dreistigkeit, also sich nicht an Sprechstunden halten zum Beispiel. Also das natürlich schon tun in dem Rahmen, in dem das geht, aber halt vielleicht auch mal statt in die Sprechstunde zu gehen eine Email schreiben und einen extra Termin ausmachen“ (Heike, UL, 12. Sem.)

Diesen Gegensatz zwischen „formalen“ und „versteckten“ Anforderungen hat Snyder (1971) als „hidden curriculum“ analysiert. Jeder Student versuche herauszufinden, was jenseits formaler Regeln tatsächlich von ihm erwartet wird.

„[The students] are constantly asking questions about the differences between the formal and the hidden curriculum: What are the actual hurdles one must jump? How important is the style or form, or is it enough simply to get over the hurdle? What is the generally accepted academic and social behavior within the university, and how is this reflected in the formal rules and explicit prescriptions? The answers to these and many similar questions form the syllabus of the hidden curriculum” (Snyder 1971: 7).

Die Regeln des „hidden curriculum“ verstehen zu können erfordert, dass die Studierenden die Bedingungen ihres Studiums reflektieren. Das bedeutet zugleich, ein individuelles Verhältnis zum Studium zu finden und möglicherweise individuelle Studieninteressen zu entwickeln. Unter traditionellen Bedingungen fanden Studierende die hierfür nötigen Handlungsräume.

In der ‚Bologna-Welt‘ hingegen wird nicht flexibel, sondern strategisch und effizient studiert. Die inhaltliche Aneignung des Studiums wird einem strukturierten und vor allem linearen Studienverlauf untergeordnet. Wie die Praxis der interviewten ebs- und WHU-Studierenden zeigt, fördern die straffe Studienorganisation und die hohe Prüfungsdichte die Entwicklung von Strategien effizienten Studierens. Diese bestehen nicht im passiven Erfüllen formaler Anforderungen, sondern im beständigen Optimieren des individuellen Einsatzes.⁹ Gefördert wird dadurch eine strategische Einstellung zum Studium, die von dem „focus on assessment requirements and lecturer expectations, and a careful management of time and effort, with the aim of achieving high grades” (Mann 2001: 7) gekennzeichnet ist.

„Wenn halt eine Klausur eine Normalverteilung hat, dann nützt es ja nix. Der Feind des Guten ist der Bessere. Wenn einer 99 Punkte hat und du hast 97 Punkte, hast du halt eine 1,7, das ist halt leider so“ (Markus, WHU, 6. Sem.).

„Vorlesungen werden hier in vier Gruppen aufgeteilt, damit man keine zu großen Gruppen hat, weil wir ja 200 Studenten sind. Also 50 Studenten pro Gruppe. Und eine Vorlesung wird dann vier Mal am Tag angeboten. Da kann man dann also schauen, wir nennen das liebevoll optimieren, wann man dann

⁹ Die Studierenden beobachten die Bewertungspraxis der Lehrenden um herauszufinden, welches Verhalten am erfolgversprechendsten ist: „Feedback, whether formal or informal, is interrogated for what it can tell about the teacher’s expectations, and becomes part of vicious spiralling-in towards ‘performance goals’. This is ‘playing it safe’, being ‘cue-conscious’ and identifying the rules perceived to be operating and then accepting them. Active ‘cue seekers’ can also – and paradoxically – exhibit a form of learned dependence, ‘playing it clever’ by hunting for hints that will help them to maximise, in grade terms, the return of their investment of effort” (Yorke 2003: 489).

in welche Vorlesung geht. Die frühmorgendliche streichen wir dann immer raus und gehen halt später hin“ (Christian, ebs, 4. Sem.).

Sowohl für flexibles als auch für strategisches Studieren ist die Kenntnis der Anforderungen des hidden curriculum unerlässlich. Allerdings handelt es sich um hidden curricula, die sich in ihrem Verborgensein unterscheiden: „Something can be hidden in the sense in which a cure for cancer is hidden or in the sense in which a penny in the game Hide the Penny is hidden“ (Martin 1994: 162). Im ersten Fall ist das hidden curriculum ein bis zu seiner Entdeckung unbekanntes; im zweiten Fall ist es absichtlich verborgen – was nicht notwendigerweise auf interessierte Akteure zurückzuführen ist, sondern vielmehr fester Bestandteil von Sozialisationsprozessen sein kann: „Many kinds of socialization are indeed covert, will not work if made visible, and in fact will produce resistance if revealed“ (Margolis u.a. 2001: 3).

Unter traditionellen Bedingungen ist für die interviewten Studierenden die Entdeckung des hidden curriculum mit der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten verbunden. Die Reflektion ihrer Studienbedingungen ermöglicht ihnen, Einfluss auf ihr Studium zu nehmen und dieses nach individuellen Interessen zu gestalten, seien sie inhaltlicher, beruflicher¹⁰ oder privater Natur. Die Entdeckung des hidden curriculum ist für diese Studierenden notwendige Bedingung für den Studienerfolg und stärkt ihre Selbstwirksamkeitserwartungen¹¹, sofern die Reflektion nicht zur Desintegration oder zum Studienabbruch, sondern zur Identifikation mit dem Studium bzw. zu individuellen Arrangements führt, in denen das Studium seinen festen Platz hat.

Für die interviewten ebs- und WHU-Studierenden ist die Entdeckung des hidden curriculum nicht mit der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten verbunden. Zwar erkennen auch sie die Existenz eines hidden curriculum, doch sehen sie es z.B. in Form von Leistungsorien-

¹⁰ So fördere flexibles Studieren die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden: „Die Studenten sehen sich heute in ihrer Mehrzahl dem freien Markt ausgesetzt, und sie haben sich überall als erfolgreiche Marktwissenschaftler bewährt, neue Berufsfelder erschlossen, intelligente Flexibilität bewiesen – dank ihrer hervorragenden Generalistenqualifikation, dank ihrer überall verwertbaren Fähigkeit zum forschenden Lernen, dank ihrer Ich-Stärke, die sie in dicken Arbeiten bewiesen haben und die sie befähigt, die Flinte nicht gleich beim ersten sich regenden Widerstand ins Korn zu werfen“ (Brunkhorst 2004: 92f.).

¹¹ „People [who] possess the motivation and the belief that they can ‘make a difference’ in the employment (and other) situations with which they are faced“ (Yorke 2006: 7).

tierung und -denken als notwendigen Bestandteil einer karrierebezogenen Ausbildung. Dieses hidden curriculum ist „intentionally hidden in plain sight, precisely so that it will remain undetected“ (ebd.: 2); es wird auch von den ‚Betroffenen‘ nicht in Frage gestellt¹² und sichert sozialisatorische Effekte. Gefordert ist deswegen nicht die Reflektion des Studiums, sondern eine instrumentelle Einstellung, die das Studium als Investition in die berufliche Zukunft begreift und es den Studierenden ermöglicht, Stress und Leistungsdruck – eben ihr Studium – auszuhalten.

4. Welche Reformen für wen?

Mit den Studienreformen soll der Studienverlauf einheitlich strukturiert werden. Das neue Studiensystem differenziert Studienstufen und untergliedert diese in Module. Mit einer einheitlichen Terminologie beschriebene Kompetenzen werden gleichmäßig über das Curriculum verteilt. Für jede ‚Lerneinheit‘ wird nach ECTS-Standards der studentische Zeitaufwand festgelegt (KMK 2004). Geordnet werden soll auf diese Weise eine studentische Praxis, in der das Studium mal mehr, mal weniger zentral im studentischen Alltag war. Die Umsetzung der Studienreformen an den deutschen Hochschulen ist ein Versuch, in diese Praxis zu intervenieren. Das Studium wird auf Kosten jener Handlungsräume strukturiert, die die traditionelle Studienorganisation liebte. Diese stehen unter dem Verdacht, Zeitverschwendung und ineffizientes Studieren zu fördern. Es sind aber zugleich auch jene Handlungsräume, die Voraussetzung für Flexibilitäten sind: Sie ermöglichen alternative Lernerfahrungen, aber auch die selbständige Organisation von Praktika, die Verwirklichung privater Ansprüche ebenso wie Erwerbstätigkeit neben dem Studium und soziales Engagement, und nicht zuletzt die Entwicklung individueller Studieninteressen und die Identifikation mit dem Studium.

Die Praxis der interviewten ebs- und WHU-Studierenden weist darauf hin, dass unter reformierten Studienbedingungen künftig nur solche Aktivitäten möglich sein könnten, die fest in die Studienorganisation integriert sind. Unter den extremen Reformbedingungen an beiden Hochschulen wird zu Lasten der inhaltlichen Aneignung des Studiums strate-

¹² „Knowledge of hidden curricula will not provide a defense against them if those subject to hidden curricula do not *want* to resist“ (Martin 1994: 167, Hervorheb. i.O.).

gisches Verhalten gefördert. Der Studienalltag ist bestimmt von Aushandlungsprozessen, die von der studentischen Leistungsgemeinschaft zusätzlich forciert werden. Dieses hidden curriculum ist für die interviewten ebs- und WHU-Studierenden alternativlos – obwohl sie gerade in ihrer Praxis die umfassende Leistungsorientierung in ihrem Studium als problematisch erfahren.

Als heterogene soziale Gruppe stehen Studierende in vielfältigen und unterschiedlichen Beziehungen zum Studium. Einige entwickeln jene „robuste Flexibilität“, die ihnen den erfolgreichen Studienabschluss ermöglicht, andere hingegen brechen ihr Studium ab, wieder andere studieren weiter, obwohl sie keine Bindung zu ihrem Studium finden. Welche Beziehungen zum Studium Studierende in ihrer Praxis unter Reformbedingungen eingehen, müsste Gegenstand weiterer Untersuchungen sein. Diese würden Aufschluss darüber geben, welche Reformen für welche Studierenden geeignet sind. Hierbei sollte jene Tendenz genauer untersucht werden, auf die die hier präsentierten Interviewdaten hinweisen. Jenseits aller Vielfalt haben die – überfachlichen! – Studienreformen Konsequenzen für die studentische Praxis: Die starke Strukturierung des Studiums ermuntert zur Entwicklung von Strategien effizienten Studierens auf Kosten jener „antizipierten Mündigkeit“ (Habermas 1966: 97) der Studierenden, die unter traditionellen Bedingungen ihre akademische Freiheit konstituierte und individuelle Lernwege ermöglichte.

Literatur

- Alesi, Bettina/Bürger, Sandra/Kehm, Barbara M./Teichler, Ulrich (2005): Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn: BMBF
- Bargel, Tino/Multrus, Frank/Ramm, Michael (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen.
http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_und_studentische_orientierungen_2005.pdf#search=%229.%20studierenden%20survey%22 (letzter Zugriff am 16.1.08)
- BLK (2002): Modularisierung in Hochschulen – Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm "Modularisierung".
<http://www.blk-bonn.de/papers/heft101.pdf> (letzter Zugriff am 16.1.08)
- Bloch, Roland (2008): Flexible Studierende? Studienreformen und studentische Praxis. i.E.

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett
- Brendel, Sabine/Metz-Göckel, Sigrid (2001): Das ist Studium ist schon Hauptsache, aber ... Maschinenbau, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften aus Sicht von Studierenden einer Universität und einer Fachhochschule im Revier. Bielefeld: Kleine Verlag
- Brunkhorst, Hauke (2004): Die Universität der Demokratie. In: Kimmich, Dorothee/Thumfart, Alexander (Hg.): Universität ohne Zukunft? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 80-96
- Gapski, Jörg/Köhler, Thomas (1997): Studentische Lebenswelt. Analysen zum Alltag und Milieu, zu Bildungs- und Studienstilen, zur Lebensphase Studium bei Studierenden der Universität Hannover. Hannover: agis
- Gehring, Wolfgang (2005): Leistungspunktesysteme an deutschen Universitäten. Kritische Analyse und Ergebnisse einer summativen Evaluationsstudie. Berlin: Logos Verlag
- Habermas, Jürgen (1966): Zwangsjacke für die Studienreform. Die befristete Immatrikulation und der falsche Pragmatismus des Wissenschaftsrates. In: ders. (Hg.): Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 92-107
- Hauss, Sebastian/Hennies, Robert/Richter, Martina (1997): Die Interviewstudie. In: Butz, Bert/Haunss, Sebastian/Hennies, Robert/Richter, Martina (Hg.): Flexible Allrounder: Wege in den Beruf für PolitologInnen. Ergebnisse einer AbsolventInnenbefragung am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg: LIT, S. 169-208
- HRK (1997): Position der HRK zum Teilzeitstudium. Entschließung des 183. Plenums vom 10.11.1997. http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_465.php?datum=183.+Plenum+am+10.+November+1997+ (letzter Zugriff am 16.1.08)
- KMK (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen. <http://www.kmk.org/doc/beschl/leistungspunktesysteme.pdf> (letzter Zugriff am 16.1.08)
- Mann, Sarah J. (2001): Alternative Perspectives on Student Experience: alienation and engagement. In: Studies in Higher Education 1/2001, S. 7-19
- Margolis, Eric/Soldatenko, Michael/Acker, Sandra/Gair, Marina (2001): Peek-a-boo. Hiding and Outing the Curriculum. In: Margolis, Eric (Hg.): The Hidden Curriculum in Higher Education. New York/London: Routledge, S. 1-19
- Martin, Jane R. (1994): What should we do with a hidden curriculum when we find one? In: ebd. (Hg.): Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women and the Curriculum. New York/London: Routledge, S. 154-169
- Pascarella, Ernest T./Terenzini, Patrick T. (2005): How College Affects Students Volume 2. A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass
- Reay, Diane (2001): Finding or losing yourself? Working-class relationships to education. In: Journal of education policy 4/2001, S. 333-346
- Schwarz-Hahn, Stefanie/Rehburg, Meike (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Universität Kas-

- sel. http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf (letzter Zugriff am 16.1.08)
- Snyder, Benson R. (1971): *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred A. Knopf
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4418-00.pdf> (letzter Zugriff am 16.1.08)
- Witzel, Andreas (1995): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, Rainer/Böttger, Andreas (Hg.): *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 49-75
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (1). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> (letzter Zugriff am 16.1.08)
- Yorke, Mantz (2003): Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. In: *Higher Education* 4/2003, S. 477-501
- Yorke, Mantz (2006): Employability in Higher Education. In: Froment, Eric (Hg.): *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*. Stuttgart: Raabe, S. B 1.4-1

Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung

Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen

Martin Winter
Wittenberg

Blickt man zurück auf die *Debatte zur Qualität von Studium und Lehre* der letzten Jahre, dann kann man diese in vier Stationen untergliedern:¹

1. Ende der 1980er Jahre setzten sich *Lehrveranstaltungsevaluationen und Studienfächer-Rankings* als Verfahren der Qualitätsbewertung durch. Waren zu Beginn beide Verfahren heftig umstritten, gehören sie heute zum Alltagsgeschehen in den Hochschulen bzw. in der Hochschullandschaft.
2. Anfang bis Mitte der 1990er Jahre waren nicht mehr Lehrveranstaltungsbefragungen, sondern *Studienfachevaluationen* das Thema des Evaluationsdiskurses, wobei sich das dreistufige Verfahren (aus internem Selbstbericht des Fachs,² externer Begutachtung und Zielvereinbarung zwischen Fach und Hochschulleitung) als Standardmodell durchsetzte.³ Ziel der Verfahren war es, den Hochschulen ein Instrument in die Hand zu geben, das ihnen erlaubt, die Qualität von Studium und Lehre selbst zu verbessern. Im Folgenden soll – wenn von Evaluation die Rede ist – die Studienfachevaluation gemeint sein. Die Dominanz dieser Verfahrensweise liegt u.a. in der Politik der Hoch-

¹ Mehr dazu Winter (2005: 114 ff.).

² Ein Fach kann in unterschiedlichen Organisationseinheiten beheimatet sein bzw. unterschiedliche Einrichtungen bilden, meist Institute oder Fachbereiche.

³ Siehe Sachstandsbericht mit Handreichungen der HRK zur Evaluation der Lehre vom 21./22.2.2000. Im Internet: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_302.php
Auf alle angegebenen Internetadressen wurden das letzte Mal am 25.1.2008 zugegriffen.

schulrektorenkonferenz⁴ HRK und ihrem Projekt Q⁵ begründet, die das dreistufige Modell forciert und gefördert hatten.⁶

3. In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre etablierte sich *Qualität als Top-Thema* auf der hochschulpolitischen Agenda (und überlagerte weitgehend den Themenblock „Unterfinanzierung und Überlast“). Die in diesen Jahren realisierten Novellen von *Landeshochschulgesetzen* verpflichten die Hochschulen zu Lehrveranstaltungs- und Studienfachevaluationen. Langsam setzte sich auch ein Mentalitätswandel durch: weg vom vor-evaluativen, „naive(n) Qualitätsverständnis“ (Teichler 2005: 132)⁷ hin zu einer Qualitäts- oder Evaluationskultur. Allmählich fasste diese Evaluationskultur in den Hochschulleitungen und entsprechenden Verwaltungsstellen Fuß und sickerte so langsam bis zur Basis an den Hochschulen, den Lehrenden und Lernenden durch.
4. Schließlich kam Ende der 1990er Jahren das Thema „*neues Studiensystem (Bachelor und Master)*“ auf, und mit ihr setzt sich das *Akkreditierungsverfahren* durch, die sogenannte *Programm-Akkreditierung*.⁸ Diese entspricht hinsichtlich ihres Gegenstandes (Studiengänge) und ihres Ablaufmusters (drei Stufen aus Selbstreport, externer Begutachtung und Akkreditierungsentscheidung⁹) weitgehend der Studienfachevaluation, ist aber hinsichtlich ihrer Zielausrichtung vornehmlich nicht

⁴ Hochschulrektorenkonferenz 1995: Entschliebung des 176. Plenums vom 3.7.1995: Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre. Bonn. http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_563.php?datum=176.+Plenum+am+3.+Juli+1995+

⁵ Das Projekt Q (wie Qualität) wie auch das Nachfolgeprojekt Q^M (wie Qualitätsmanagement) wurden bzw. werden vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung finanziert.

⁶ Obwohl es auch Alternativen dazu gab und gibt. Aber selbst der Wissenschaftsrat präferierte in seinen „Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation“ vom 19.1.1996 das dreistufigen Modell.

⁷ Ulrich Teichler (2005: 132) definiert dieses traditionelles Verständnis von Qualität so: „Qualität“ ist das, was man nicht definieren kann, aber worüber alle übereinstimmen.“

⁸ Der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur „Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge“ (vom 3.12.1998) im Internet: <http://www.kmk.org/doc/beschl/akkredit.pdf>

⁹ Der Antragsteller schickt die Antragsunterlagen zum Studiengang gemäß der Gliederungsvorlage an die Agentur. Diese gibt die Papiere weiter an die externen Gutachter; diese studieren die Berichte und besuchen dann den Fachbereich. Danach melden die Gutachter ihr Votum der Akkreditierungskommission der Agentur und auch der Hochschule, die eine Stellungnahme dazu abgeben kann; die Agentur vergibt dann anhand der Gutachten die Anerkennung, das Zertifikat (eventuell unter Auflagen) – oder auch nicht.

auf Qualitätsverbesserung, sondern auf Überprüfung der Qualität und deren Zertifizierung (Akkreditierung) ausgerichtet.¹⁰

Auf das Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation konzentriert sich dieser Aufsatz. Im ersten Teil werde ich auf das dominant gewordene Akkreditierungssystem näher eingehen und im zweiten Teil mögliche Alternativen zur Programm-Akkreditierung erörtern.

Im Folgenden möchte ich eine kritische (Zwischen-)Bilanzierung des bestehenden Akkreditierungssystems vornehmen und im Anschluss daran mögliche Alternativen zur Akkreditierung von Studiengängen erörtern.

1 Kritik am bestehenden Akkreditierungssystem

1.1. Verdrängung der Studienfachevaluation

Mit Einrichtung des Akkreditierungssystems wurde die Diskussion zum Verhältnis von Akkreditierung und Evaluation geführt. Im Jahr 2002 habe ich hierzu in einem Beitrag *vier mögliche Szenarien zur Entwicklung von Evaluation und Akkreditierung* gegenübergestellt:¹¹

1. das *Parallelszenario*: Beide Verfahren werden wie bisher parallel, also getrennt voneinander betrieben. Das heißt, es gibt zwei separate interne Selbstdokumentationen und zwei separate externe Begehungen.
2. das *Integrationsszenario*: Beide Verfahren werden methodisch miteinander verknüpft; einzelne Elemente werden von beiden Verfahren gemeinsam verwendet.
3. das *Differenzierungsszenario*: Der Ablauf der Akkreditierung bleibt in seiner Struktur erhalten, das Evaluationsverfahren wird geändert: ein anderer Weg, ein anderes Ziel.
4. das *Verdrängungsszenario*.

Wie schon damals befürchtet, zeichnet sich ab, dass das Verdrängungsszenario Realität wird; die Akkreditierung verdrängt die Studienfacheva-

¹⁰ Mehr zum Vergleich von Akkreditierung und Evaluation, siehe Fischer-Blum (2007) und Winter (2002).

¹¹ In einem Aufsatz, der auf einem Vortrag auf einer gemeinsamen Tagung von HRK und dem Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg (vom 18. bis zum 20.3.2002 in Wittenberg) basierte. Siehe Winter (2002).

luation. Mit der (Ende der 1990er Jahre von der HRK befürworteten¹²) Akkreditierung wurde der (Anfang der 1990er Jahre ebenfalls von der HRK geförderte) Prozess der Einführung von Evaluationsverfahren und damit auch Qualitätssicherungssystemen abgebrochen.¹³ Belegt wird dies durch die Entwicklung bei fast allen Evaluationsverbänden und –agenturen, die (bislang) in festgelegten Intervallen hochschulübergreifende Studienfachevaluationen durchführten:

- Im *Verbund norddeutscher Universitäten* wird seit 2006 das bisherige Konzept der länderübergreifenden Studienfachevaluation nur noch in den Studiengängen mit Staatsprüfung (also in denjenigen, die nicht gestuft wurden), durchgeführt; mit anderen Fächergruppen werden als Vorlauf für eine Evaluation Erfahrungen und Konzepte bei der Einführung der gestuften Studienprogramme ausgetauscht. Fünf wirtschaftswissenschaftliche Fakultäten erproben darüber hinaus in einem Pilotprojekt Elemente von Qualitätsmanagement. Außerdem werden Workshops mit einzelnen Fächern zu unterschiedlichen Themen des Qualitätsdiskurses (wie Absolventenbefragungen, Benchmarking, Qualitätsmanagement) durchgeführt; wobei diese Workshops erst einmal nicht als Ende von, sondern als Vorlauf zur Evaluation gedacht sind. Ob es allerdings angesichts der Doppelbelastung von Akkreditierung und Evaluation tatsächlich dazu noch kommen wird, erscheint fraglich.
- Die *Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur ZEvA* in Niedersachsen beschloss Mitte 2006, die Studienfachevaluation auf eine „Institutionelle Evaluation“ umzustellen; die letzte Studienfachevaluation ist mittlerweile abgeschlossen. Die Evaluationsabteilung der ZEvA hatte mit der Zeit immer weniger Fälle, die Akkreditierungsabteilung ist hingegen stark angewachsen.
- Die *Evaluationsagentur EVALAG in Baden-Württemberg* führte in den letzten Jahren immer weniger kontinuierliche fächervergleichende

¹² Siehe die Entschließung der HRK vom 6.7.1998. Im Internet: http://www.hrk.de/de/beschlusse/109_437.php; und die Pressemitteilung der HRK über das Plenum am 6.11.2001: http://www.hrk.de/de/presse/95_825.php

¹³ Daher verwundert auch, dass die HRK, die sich über Jahre darin engagierte, eine „Qualitäts- und Evaluationskultur“ aufzubauen, nun mit ihrem Eintreten für das Akkreditierungssystem diese Bemühungen wieder unterminiert und letztlich die Verdrängung der Evaluation fördert. Ein unintendierter Effekt ihres Engagements für die neue Studienstruktur und der (vermeintlich) dazugehörenden Akkreditierung?

Evaluationen durch, die sie seit 2007 ganz eingestellt hat. Anstelle dessen werden anlass- und themenbezogene Evaluationen realisiert. Die Agentur befindet sich in der Umorientierungsphase; noch offen ist, ob sie auch in das Akkreditierungsgeschäft einsteigen wird.

- Im *Evaluationsnetzwerk Wissenschaft ENWISS* werden die Studienfachevaluationen der Hochschulen bzw. der Fächer grundsätzlich auf freiwilliger Basis durchgeführt. Es müssen sich immer pro Studienfach mindestens drei Standorte (Institute bzw. Fachbereiche) zusammenfinden, damit ein Verfahren zustande kommt. Weil die Fächer mit Akkreditierung (und Umstrukturierungen) genügend belastet sind, dehnen sich die Zeitspanne und der Entscheidungsvorlauf für die Umsetzung eines Evaluationsverfahrens immer mehr aus. Mittlerweile werden die Evaluationen oftmals anlassbezogen durchgeführt; dabei geht es um Prozesse der Profilbildung, Strukturentscheidungen, neue Studiengänge oder auch um die Vorbereitung der Re-Akkreditierung.
- Im länderübergreifenden *Evaluationsverbund Darmstadt – Kaiserslautern – Karlsruhe mit der ETH Zürich* laufen die Verfahren trotz erschwerter Bedingungen, die sich aus den Wechsellagen im Amt des Präsidenten an der TU Darmstadt und im Amt des Rektors an der ETHZ ergeben, weiter wie bisher.
- Die *Lehrevaluation in der Universitätspartnerschaft Leipzig, Jena und Halle LEU* gibt es seit 2005 nicht mehr.¹⁴ Die Universität Leipzig stellte flächendeckend auf Bachelor- und Master-Studienabschlüsse um und musste gemäß dem Sächsischen Hochschulgesetz vor dem Start die Akkreditierung durchführen lassen. Mit der Erstellung der Dokumente und Daten wurde u.a. die universitätseigene Evaluationsstelle beauftragt, die infolgedessen keine Kapazitäten für die Durchführung der LEU-Verfahren mehr hatte.

In den meisten der größeren Verbünde wurden die Evaluationen entweder nur noch auf Sparflamme oder gar nicht weiter betrieben. Institutionalisierte Verfahren im Sinne eines dauerhaft eingerichteten Qualitätssicherungssystems finden nur noch wenige noch statt. Anlass- bzw. themenbezogene Verfahren im Vorfeld von Strukturentscheidungen nehmen demgegenüber zu.

¹⁴ Zum Konzept der LEU siehe Winter (2001).

Das Projekt Q der HRK und sein Nachfolgeprojekt Q^m haben mittlerweile in drei Wellen die Fachbereiche u.a. dazu befragt, ob sie mehrstufige Evaluationsverfahren mit externer Begutachtung durchführen. Von den Fachbereichen, die an der Umfrage teilgenommen haben, haben im Jahr 2002 31,2 Prozent und im Jahr 2005 35,8 Prozent die Frage mit Ja geantwortet. Der Wert ist dann in der Umfrage von 2007 auf 28,6 Prozent gefallen.¹⁵ Wie aussagekräftig diese Zahlen sind, ist allerdings unklar, da erstens die Rücklaufquote bei den drei Befragungswellen stark schwankte, zweitens nicht alle Akteure dieselben Begrifflichkeiten für die verschiedenen Verfahren verwenden und drittens eine starke Antworttendenz zur sozialen Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden kann.¹⁶

Auf der einen Seite ist deshalb das Verschwinden der Evaluationsverfahren durchaus erstaunlich. Denn die Akkreditierung prüft ja qualitätssichernde Verfahren ab und dazu gehören nicht nur Lehrveranstaltungsevaluationen. Was schreiben die Fachbereiche in den Selbstdokumentationen zur Akkreditierung ihrer Studiengänge, wenn sie nach ihren Maßnahmen zur Evaluation von Studium und Lehre gefragt werden? Nicht immer die Wahrheit?¹⁷

Auf der anderen Seite ist der Niedergang der Studienfachevaluation nicht erstaunlich: Die Qualitätsdebatte und die Anstrengungen um die Qualität von Studium und Lehre wird von der Akkreditierung überlagert, weil dieses Verfahren allein den Segen, sprich: das Siegel (des Akkreditierungsrats, also der begehrten Studiums-TÜV-Plakette) für das Betreiben eines Studiengangs gibt.

¹⁵ Diese Information verdanke ich Benedict Kaufmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Projekts. Dazu gibt es leider noch keine Publikation.

¹⁶ Ein anderer Untersuchungsansatz bestünde in der Auswertung der Akkreditierungsunterlagen. Denn in den Leitfäden aller Agenturen wird nach Evaluationsmaßnahmen und Qualitätssicherungsverfahren gefragt. Zwischen dem, was dort geschrieben wird, und dem, was tatsächlich passiert, ist natürlich zu unterscheiden. Denn Akkreditierungsberichte sind natürlich immer auch Beschönigungen der realen Verhältnisse, mit dem Ziel, dass die Einhaltung der Qualitätsstandards letztlich beurkundet wird.

¹⁷ Dass die Fächer in der Akkreditierung nur behaupten, Qualitätssicherung werde betrieben, davon berichtet der Geschäftsführer der ZEVA, Hermann Reuke, in seiner Präsentation vom 10./11.10.2005 zur Akkreditierung gestufter Studiengänge. Im Internet: http://www.hochschulkurs.de/qm3_2005_reuke_zeva_akk.ppt

De facto monopolisiert also die Akkreditierung die Qualitätssicherung und die Debatte hierüber.¹⁸ Die Durchsetzung des deutschen Akkreditierungssystems bedeutet schlussendlich den Niedergang der Studienfachevaluation – weil auf der einen Seite die Akkreditierung durchgeführt werden muss, um überhaupt Studiengänge anbieten zu dürfen und auf der anderen Seite ist die Evaluation schlicht nicht mehr zusätzlich zur Akkreditierung leistbar. Die Doppelarbeit von Akkreditierung und Evaluation ist den Hochschulangehörigen auch nicht mehr vermittelbar. Die Akkreditierung ist dagegen ein Muss, eine *conditio sine qua non* des Studienbetriebs. Neben ihr haben andere Verfahren keinen Platz (auf Studienfachebene – Lehrveranstaltungsbefragungen gibt es indes weiterhin). Warum ist das so?

1.2. Hohe Kosten und großer Aufwand

Die Akkreditierungsverfahren sind aufwändig und teuer. Rund 13.000 Euro verlangen die Agenturen für ein Verfahren; davon wird rund die Hälfte des Betrages für die externe Begutachtung ausgegeben. Doch die Gesamtausgaben sind wesentlich höher. Denn die Akkreditierungsverfahren kosten den Hochschulen nicht nur viel Geld, sondern ihren Mitgliedern auch viel Zeit – und damit den Hochschulen noch mehr Geld. Die Lehrenden müssen viel Arbeit investieren; vom Zeitaufwand der Studierenden ganz zu schweigen, der in einer Kostenbilanz nur dann ins Gewicht fiele, wenn er denn auch bezahlt werden würde. Außerdem müssen die Hochschulen Stabsstellen (die zum Teil extra hierfür eingerichtet werden) und Verwaltungskräfte einsetzen. Bezahlt werden die Rechnung der Agentur und die Arbeitszeit all dieser Hochschulangehörigen letztlich mit Steuermitteln – wenn man von der Selbstausschüttung der beteiligten Akteure absieht. Die Zahlungen an die Agentur und die Kosten der Ar-

¹⁸ Das „Mission Statement“ des Akkreditierungsrates vom 18.6.2007 vermittelt ebenfalls den Eindruck, die Akkreditierung bilde den Kern der Qualitätssicherung. Auf Seite 1 wird behauptet, die Stiftung habe den gesetzlichen Auftrag, „das System der Qualitätssicherung in Studium und Lehre durch Akkreditierung von Studiengängen zu organisieren.“ Dem Stiftungsgesetz (§ 2 Stiftungszweck) ist derartige indes nicht zu entnehmen. Das Gesetz zur Errichtung einer „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ vom 15.2.2005 im Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Stiftung/recht.Grundlagen/ASG_Stiftungsgesetz.pdf. Das „Mission Statement“ im Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Mission_Statement.pdf

beitszeit der Hochschulangehörigen, haben die Hochschulen in der Regel alleine zu tragen.¹⁹ Ferner wären noch weitere Faktoren für eine umfassende Kostenanalyse zu beziffern, wie z.B. die Kosten der Mitarbeit von Lehrenden und Studierenden in den Akkreditierungskommissionen und Fachausschüssen der Agenturen. Was kostet also die Akkreditierung eines Studiengangs alles in allem? Gefordert ist eine exakte und umfassende Kostenanalyse.

Weil allein schon die Agenturen für die Programm-Akkreditierungen relativ viel Geld verlangen (müssen) und weil es aufgrund der geringen Kapazitäten der Agenturen in einer Einführungsphase der neuen Studienstrukturen einen Stau der Akkreditierungsverfahren gibt, greifen Hochschulen (und die Agenturen) gerne zu *Cluster-Akkreditierungen*. Hier werden Fächergruppen gebündelt, also in einem gemeinsamen Verfahren akkreditiert. In ein Cluster fallen sowohl die BA- als auch MA-Studiengänge dieser Fächergruppe. Auf diese Weise kann man mittelgroße Universitäten für zwischen 200.000 und 300.000 Euro flächendeckend akkreditieren lassen. Das ist zwar wesentlich billiger als für jeden Studiengang einzelne Programm-Akkreditierungen durchzuführen zu lassen, aber immer noch viel Geld. Wenn allerdings der Akkreditierungsrat seinen Kurs beibehält, nur noch komplette Studiengänge und nicht mehr einzelne Studienfächer bzw. Studienprogramme als akkreditierbar zu erklären, wäre dies bald nicht mehr möglich. Dazu unten mehr (siehe Abschnitt 1.9.).

Die *Studienfachevaluationen* sind ähnlich aufwändig und damit auch ähnlich teuer wie die Akkreditierungsverfahren.²⁰ Ist die Studienfachevaluation bzw. die Akkreditierung also schon einzeln teure und aufwändige Unterfangen, so sind Evaluation und Akkreditierung zusammen für die Hochschulen nicht leistbar (und die Kosten nicht mehr vertretbar). Deshalb kann – wie oben bereits angeführt – die Evaluation neben der domi-

¹⁹ Ausnahmen bestätigen die Regel – auch hier wäre eine länderübergreifende Untersuchung der Kostenträgerschaft hilfreich. Eine Nebenwirkung dieser hohen Kosten und des enormen Aufwands, die alleine die Hochschulen zu tragen haben, sind – angesichts Überlastung knapper und immer knapper werdender Kassen – eine Verminderung der Akzeptanz des neuen Studiensystems bei den Hochschulangehörigen.

²⁰ Insbesondere die Fachangehörigen sind vom Verhältnis Aufwand und Nutzen nicht überzeugt, wie Mittag, Bornmann und Daniel in ihrer Studien von 2006 zeigen. Nur 45 Prozent halten das Verhältnis von Aufwand und Nutzen für angemessen. Auch Wolff-Dietrich Webler kritisiert immer wieder die hohen Kosten des Peer-Review-Verfahren im Rahmen der Evaluationen (z.B. Webler 2007a).

nanten Akkreditierung keinen Bestand haben.²¹ Das Integrationsszenario, das heißt die gemeinsame Nutzung von Verfahrenselementen von Akkreditierung und Evaluation, ist angesichts der divergierenden Verfahrenszwecke nur sehr eingeschränkt möglich (siehe Winter 2002).

Billig ist eine Akkreditierung also nicht zu haben. Wenn schon nicht billig, ist das Verfahren dann wenigstens effektiv? In einem nächsten Schritt ist deshalb nach der Kosten-Nutzen-Relation zu fragen: Was also bringt die Akkreditierung an Qualitätsgewinn?

1.3. *(Miss-)Verhältnis von Kosten und Nutzen*

In der Beratung der Fächer zur Umsetzung der Studienstrukturreform²² kann man feststellen, welche entscheidende Rolle die Lehrenden der Akkreditierung zuschreiben. Dies hat im Übrigen (aus der Perspektive der Studienstrukturreform) auch einen Vorteil: Die Akkreditierung nützt als „Drohargument“ und Disziplinierungsinstrument bei der Einführung der neuen Studiengänge, mit dem man die Durchsetzung des neuen Systems und seiner Regeln begründet und forciert. Der Wert des Akkreditierungsverfahrens liegt v.a. darin, dass es tatsächlich von den Beteiligten ernst genommen wird, weil es Druck ausübt und weil es – wie geschrieben – um Zulassung oder Nicht-Zulassung von Studiengängen geht.²³ Im Resultat werden die Auflagen – wenn auch nach Diskussionen mit der Agentur – umgesetzt, weil sie eben umgesetzt werden müssen. Ob dagegen die Verbesserungsmaßnahmen, die sich aus Evaluationsverfahren ergeben, umgesetzt werden, hängt dagegen von zwei Faktoren ab: a) der Motivation der Fachangehörigen und b) dem Engagement und der Einsicht der

²¹ Einzelne Verfahrenselemente (insbesondere im Rahmen der ersten Stufe der Selbstdokumentation, wie Befragungsdaten, statistische Daten, Kennziffern) könnten wechselseitig verwendet werden, aber der Selbstreport und die Begutachtung beider Verfahren müssen separiert werden, da sie unterschiedlichen Zwecklogiken folgt. Mehr dazu siehe Winter (2002).

²² In meinem etwas mehr als drei Jahre dauernden Engagement an der Universität Halle-Wittenberg (2004-2007) war ich für die konzeptionelle Entwicklung sowohl der Bachelor-Master- als auch der Lehramtsstudiengänge zuständig und begleitete deren Einführung.

²³ Ein anderes Beispiel der unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrade von Akkreditierung und Evaluation: Negative Ergebnisse aus einer Absolventenverbleibstudie könnten im Rahmen der Re-Akkreditierung das Aus eines Studiengangs bedeuten oder zumindest weitreichende Änderungsaufgaben; im Rahmen von Evaluationen sind sie für die Fachangehörigen Anstoß, den Studiengang zu verbessern.

Hochschulleitung, Evaluationen als Steuerungsinstrument tatsächlich zu nutzen. Bei der Akkreditierung ist dies einfacher. Hier besteht ein Umsetzungsdruck. Die Frage ist: Braucht es tatsächlich diesen Druck, um die Strukturvorgaben und Akkreditierungsaufgaben durchzusetzen?²⁴ Oder ist dieser Druck nicht eher kontraproduktiv, weil er die vorhandene intrinsische Motivation bei den Fachangehörigen auflöst, das Vertrauen in die Institution unterminiert und erwünschtes, taktisches Handeln fördert?

Akkreditierung wird als Zulassungsverfahren ernst genommen. Doch welchen Beitrag leistet sie zur Sicherung und Verbesserung der Studienqualität? Was fehlt, ist eine systematische empirische Überprüfung des Systems, seiner Kosten und seiner Effekte (Nutzen wie auch Schäden). Der Nutzen hängt natürlich auch von der Qualität der Arbeit der Agentur und der Gutachter ab (siehe auch 1.4.). Eine dahinter liegende Frage ist, ob der Akkreditierungsrat als Aufsichtsinstanz hier überhaupt für die Qualität der Verfahren sorgen kann. Die Frage nach einer Kosten- und Nutzenbilanz betrifft aber nicht nur die konkrete Ausgestaltung, sondern die prinzipielle Funktionsweise des deutschen Akkreditierungssystems. Meine These hierzu ist: Es liegt an seiner Konstruktion, dass die Verfahren im Sinne einer Qualitätsverbesserung nur schwerlich effektiv sein können. Es geht bei dem Verfahren um Qualitätskontrolle und weniger um Qualitätsverbesserung. Akkreditierung, schreibt der ehemalige Vorsitzende des Akkreditierungsrates, Jürgen Kohler, ist „stets eingreifende Kontrolle“ (2005: 3). Gemäß der Logik des Systems ist es von Seiten der Fächer das Ziel, möglichst anstandslos durch das Verfahren zu kommen und eben nicht, hilfreiche Tipps zur Verbesserung der Studienqualität zu erhalten. Verbesserungsvorschläge werden in Akkreditierungsverfahren als Auflagen formuliert.²⁵ Sie kommen einem Makel gleich, deren Besei-

²⁴ Zwei Ebenen sind hier zu unterscheiden: (a) die Ebene der Organisation einer Hochschule, die hier angesprochen ist: Mittels der Akkreditierung wird Druck auf die Hochschul- bzw. Fachangehörigen ausgeübt, damit die Vorgaben bei der Gestaltung der Studiengänge tatsächlich beachtet werden. Und (b) auf der politischen Ebene dient die Akkreditierung der Einführung des neuen Studiensystems in Deutschland, um das Ziel, 2010 einen Europäischen Hochschulraum mit einem harmonisierten Studiensystem zu schaffen (wie im Bergen-Communique der europäischen Bildungsminister von 2005 vereinbart wurde, im Internet: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Germany/050520_Bergen_Communique_Germany.pdf).

²⁵ Drei mögliche Akkreditierungsentscheidungen gibt es: a) der Studiengang wird nicht akkreditiert, b) der Studiengang wird akkreditiert, c) der Studiengang wird nur unter Auflagen akkreditiert, die bis zu einer gewissen Frist zu erfüllen sind.

tigung eine Bürde darstellt. Deshalb ist aus Sicht der Fächer diejenige Akkreditierung die beste, welche nichts zu beanstanden hat bzw. welche nichts zu beanstanden findet (weil es, so das Kalkül der Fächer, gut versteckt ist). Die Frage nach einem eventuell missratenen Verhältnis von Kosten und Nutzen stellt sich den Betroffenen weniger bei erfolgreichen Verfahren. Wenn der Studiengang einmal akkreditiert ist, ist die Erleichterung groß und niemand fragt mehr nach Sinn oder Unsinn oder gar nach der Kosten-Nutzen-Relation. Die potenzielle Verschwendung wird nur dann (schmerzlich) bewusst, wenn ein Studiengang durchfällt.

1.4. *Umstrittene Qualität der Gutachten*

Die Qualität der Akkreditierung ist natürlich insbesondere abhängig von den Gutachtern und deren Gutachten; und deren Qualitäten sind wiederum gemischt. Die folgenden Probleme müssen nicht in jedem Fall auftreten, aber sie sind strukturell im Verfahren selbst angelegt.²⁶ Dazu kommt noch: Durch die Inflation der Verfahren werden die Gutachter knapp; folglich muss von den Agenturen auch bei der Gutachterrekrutierung auf die zweite und dritte Wahl zugegriffen werden, und das muss nicht immer ein Glücksgriff sein.

- a) Die Gutachter sind womöglich schlecht vorbereitet – sowohl im Allgemeinen hinsichtlich der Konstruktionsprinzipien des neuen Studiensystems als auch im Besonderen hinsichtlich der zu begutachtenden Studiengänge.
- b) Gutachter haben eventuell bestimmte Vorstellungen vom Studiensystem im Allgemeinen und vom Studiengang im Besonderen und lassen sich aufgrund dieser Voreingenommenheit schwerlich auf etwas davon Abweichendes ein.
- c) Oftmals werden immer wieder dieselben Punkte kritisiert bzw. gefordert (Vernetzung steigern, Kooperationen ausbauen, interdisziplinäre Ausrichtung stärken etc.) – und man kann nur hoffen, dass hier nicht nur Moden gefolgt wird. Eine Konsequenz daraus ist, dass die Studi-

²⁶ Diese Punkte basieren auch auf eigenen Erfahrungen mit (begleiteten) Evaluationsprozessen. Die (wissenschaftliche) Diskussion um das Peer Review ist umfangreich. Allerdings geht es in den meisten Fällen und die Bewertung der Forschungs- und weniger der Lehrleistung. Siehe z.B. Hornbostel/Simon (2006). Vgl. Mittag, Bornmann und Daniel (2006) und Kieser, Frese, Müller-Böling und Thom (1996).

engänge nach diesen Postulaten ausgerichtet werden, auch wenn dies von den Hochschulen bzw. den Fächern gar nicht unbedingt gewollt ist.²⁷ Daraus erwächst auch eine gewisse Gefahr der Standardisierung von Studium und Lehre entlang des aktuellen curricularen Mainstreams.

Abhängig von der personellen Besetzung der Gutachtergruppe fällt deren Votum aus. Und dies ist wiederum abhängig von der Vorbereitungsintensität, der Voreingenommenheit, von den Kompetenzen der Gutachter. Da diese von Gutachter zu Gutachter differieren, fallen auch die Voten und damit die darauf aufbauenden Entscheidungen der Akkreditierungskommission der Agentur unterschiedlich aus.²⁸ Auch in diesem Sinne kann die Auswahl der Gutachter ein Glücksgriff für die Hochschule oder eben das genaue Gegenteil davon sein.

Diese Kritik am Peer Review trifft auch die dreistufigen Studienfachevaluationen.²⁹ Der besondere Charme der Studienfachevaluation besteht gegenüber dem Akkreditierungsverfahren in der internen Selbstbewertung (also der ersten Stufe), die als begleitendes, formatives Verfahren auf eine Stärken-Schwächen-Chancen-Risiken-Analyse der Fachangehörigen selbst hinausläuft, auf die wiederum die Gutachter reagieren können. Sie geben Verbesserungsempfehlungen ab, die umgesetzt werden können, und keine Auflagen, die umgesetzt werden müssen. Dies ist natürlich die schöne „Theorie“ der Studienfachevaluation; ob sie in der Praxis durchzusetzen ist, hängt von den beteiligten Akteuren und der konzeptionellen Ausgestaltung ab.³⁰

²⁷ „Fitness for purpose“ ist die Devise von Akkreditierungsrat (so das Mission Statement vom 18.6.2007, siehe Fußnote 18) und der Agentur ACQUIN (<http://www.acquin.org/acquincms/index/qualitat>). Die Hochschule und deren Studiengängen wird an den eigenen Zielen gemessen. Ob nicht dennoch die Gutachter ihre Vorstellungen, wie Studiengänge auszusehen bzw. nicht auszusehen haben, durchsetzen, darf bezweifelt werden.

²⁸ Um diese differenten Effekte exakt zu untersuchen, müssten in Experimenten jeweils zwei Gutachtergruppen, denselben Studiengang an derselben Hochschule begutachten, ohne voneinander zu wissen.

²⁹ Hier ist auch ein Unterschied zwischen Evaluation und Akkreditierung festzustellen. Bei (manchen) Evaluationsverfahren wählen die Fachangehörigen (verschiedener Standorte) die Gutachter mit aus. Bei der Akkreditierung können die Hochschulen und Fächer gegen gewisse Gutachter ein Veto einlegen. Wenn Gutachter selbst mit ausgewählt werden, dann neigen die Fächer dazu, renommierte Peers vorzuschlagen.

³⁰ Siehe auch Reissert (2002) und Winter (2002). Dazu ist anzumerken, dass die Evaluationsmodelle in Deutschland – so sehr sie sich im Prozedere ähneln – durchaus gewisse

Bei den Akkreditierungen haben die Gutachter bzw. deren Gutachten dagegen einen wesentlich bedeutenderen Stellenwert für die Weiterexistenz eines Studiengangs als bei der Studienfachevaluation; hier geht es um Zulassung oder Nicht-Zulassung eines Studiengangs und damit um die Existenzgrundlage eines Instituts bzw. Fachbereichs. Deswegen erhält die prinzipielle Kritik am Peer Review hier auch besonderes Gewicht.

Eingewendet wird oftmals, dass die meisten der Akkreditierungsverfahren zwar positiv ausfallen, aber die Zertifikate mit Auflagen versehen werden, und dass auf diese Weise tatsächlich Qualitätsverbesserungen realisiert werden. Dennoch wird kein Institut, kein Fachbereich, keine Hochschule ihre Schwächen den Gutachtern präsentieren wollen (siehe oben). Genau an diesem Punkt offenbart sich die Effektivität eines Evaluationsverfahrens: Inwieweit können die Fach- und Hochschulangehörigen tatsächlich Schwächen bloßlegen und Verbesserungsbedarf anmelden, und tun sie das auch?

1.5. *Ungeklärter Rechtscharakter der Akkreditierung*

Weil die Akkreditierung so folgenreich ist, stellt sich die Machtfrage. Wer setzt sich durch, wenn ein Gutachten die Nicht-Akkreditierung empfiehlt? Aus Hochschul- bzw. Fachperspektive formuliert: Wie kann man sich gegen ein ungerechtes Gutachten wehren? Es gibt – wenn man so will – eine agentursinterne Widerspruchsbehörde: die Akkreditierungskommission,³¹ der das Gutachten und die Stellungnahme der Hochschule vorgelegt wird und die die Akkreditierungsentscheidung ausspricht. Was aber tun, wenn die Kommission negativ entschieden hat und die Hochschule diese Entscheidung nicht nachvollziehen kann oder will. Einfach die Agentur zu wechseln, ist laut Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20.6.2005³² nicht erlaubt. Außerdem wäre es ein teures Unterfangen, die Hochschule müsste nochmals die 13.000 Euro bezahlen. Ein so teures und aufwändi-

Unterschiede aufweisen. Die einen Verfahren sind stärker auf eine starke Partizipation der Fachangehörigen und kollegiale „Selbstverbesserung“ ausgerichtet, die anderen verstehen sich mehr als Kontrollinstanz, ihre Perspektive ist stärker „top-down“, sie üben mehr Druck aus. Letztere gleichen damit auch mehr Akkreditierungsverfahren. Der Charakter der Evaluationen ist natürlich abhängig auch von den beteiligten Akteuren und ihrem Auftreten, den Anlässen und Umständen der jeweiligen Verfahren.

³¹ Und wenn vorhanden: der vorgeschaltete Fachausschuss der Agentur.

³² Im Internet: <http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=69>

ges Verfahren möchte man als Studienanbieter nicht platzen lassen. Daher muss für die Hochschulen die Devise lauten, derartiges bereits im Vorfeld zu verhindern.

Wenn allerdings das Votum der Agentur fest steht und auch die agentur-internen Widerspruchsmöglichkeiten ausgeschöpft sind, dann können sich die Hochschulen vertrauensvoll an den Akkreditierungsrat wenden. Der Rat ist zwar eine Stiftung öffentlichen Rechts, eine amtliche Beschwerdeinstanz ist er aber nicht.³³ Wenn auch dort nichts erreicht wird, bleibt eigentlich nur der ordentliche Rechtsweg. An den Einspruchs- und Widerspruchsmöglichkeiten offenbart sich der Rechtscharakter und: die Rechtsstaatlichkeit des Verfahrens. Bei der Akkreditierung ist dies ein offener Punkt; der Rechtscharakter des „Akkreditats“ gilt als ungeklärt.³⁴ Denn es ist (noch?) nicht einmal entschieden, ob die Tätigkeit der Akkreditierungsagenturen nach Privatrecht oder nach öffentlichem Recht zu beurteilen ist, ob also auf dem Rechtsweg der Gang zum Verwaltungs- oder Amtsgericht beschritten werden muss. Die Agenturen selbst sind keine staatlichen Einrichtungen; das Regelwerk, das sie kontrollieren sollen, indes ist staatlich – allerdings besitzen die KMK-Beschlüsse nicht den verbindlichen Charakter von ministeriellen Erlassen, Verordnungen oder gar parlamentarischen Gesetzen. Laut Joachim Lege (2005: 702) handelt es sich bei der Akkreditierung indes um einen verbindlichen Verwaltungsakt, denn – so seine Argumentation – in den meisten Ländern gebe es ohne Akkreditierung keine ministerielle Genehmigung oder Immatrikulation. Es fehle aber der Agentur als privater Einrichtung indes an der nötigen Beleihung hoheitlicher Befugnisse durch den Staat, analog zum (privaten) TÜV.³⁵ Es handelt sich bei der Akkreditierung in seinen

³³ Im Gesetz zur Errichtung einer „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ vom 15.2.2005 sind derartige Befugnisse nicht enthalten. Siehe Fußnote 18.

³⁴ Vgl. Pautsch (2005) und Erichsen (2007), wobei Erichsen die rechtlich unbefriedigende Situation durch die gesetzliche Grundlegung des Systems durch das Stiftungsgesetz von 2005 (siehe Fußnote 18) entschärft sieht. Das Stiftungsgesetz klärt indes nicht den Rechtscharakter der Akkreditierung und damit nicht die Frage des Rechtsweges.

³⁵ Andersherum argumentiert Pautsch (2005: 215): „Da die Akkreditierungsagenturen mangels Beleihung keine selbständige Hoheitstätigkeit ausüben, ist die Zertifizierung als Akkreditierungsentscheidung weder Verwaltungsakt, der von der Hochschule im Rahmen der Verpflichtungsklage begehrt werden könnte, noch handelt es sich bei der zwischen Agentur und Hochschule geschlossenen Vereinbarung um einen öffentlich-rechtlichen Vertrag [...]“. Weil dem so ist, klassifiziert Pautsch Akkreditierungen als „Verfahrensprivatisierungen“, also als Teilarbeiten oder Teilleistungen im Rahmen eines öffentlich-rechtlichen Verfahrens, die durch Private erbracht werden. Diese Klassifikation

Konsequenzen also um eine Art hoheitlichen Akt, der aber ohne rechtsstaatliche Sicherung ausgeführt wird.

Das ist vor allem deshalb ein großes Problem, da hier so weitreichende Entscheidungen gefällt werden, bei denen die Hochschulen den Agenturen relativ schutzlos ausgeliefert sind. Oder soll es gar nicht die Möglichkeit eines Rechtsweges geben – analog zum bislang ministeriellen Verfahren? Hier konnten die Hochschulen ja auch nicht gegen die vorgesetzte Behörde auf Durchsetzung des Studiengangs klagen. Da die Agentur als Zulassungsinstanz eigentlich nur an die Stelle des Ministeriums gerückt ist, übernimmt sie die Aufgaben des Ministeriums, ohne aber die hochschulpolitische Verantwortung für die Entscheidung mit zu tragen. Umgesetzt werden indes u.a. staatliche Vorgaben (länderspezifische und KMK-Strukturvorgaben³⁶). Mit dieser „Deregulierung“ in Form einer Pseudo-Privatisierung stiehlt sich der Staat letztendlich aus der Verantwortung, erlaubt sich aber, weiterhin mit zu steuern ohne selbst zu kontrollieren.

Das könnte man auch positiv interpretieren: Die Agentur entscheidet folglich nur über die Einhaltung der Vorgaben und die Qualität des Studiengangs; sie ist in ihrem Akkreditierungsbeschluss ungebunden, da sie keine politischen Entscheidungen und Sachzwänge zu berücksichtigen und keine Folgen „auszubaden“ hat.³⁷ Wenn nun aber ein Studiengang nicht angeboten werden darf, wie ist dann mit den vorhandenen Lehrkapazitäten umzugehen?

In dieser Verschiebung der Verantwortlichkeiten liegt meines Erachtens auch eine besondere Perfidität des neuen Systems: Die Genehmigungsverfahren werden privatisiert, das heißt: von den Ministerien in die Agenturen verlagert, die Kosten aber den Hochschulen im Zuge der Einführung von Globalhaushalten und der Stärkung der Hochschulautonomie

löst aber die rechtstaatliche und grundrechtliche Problematik dieser Verfahren nicht, wie Pautsch selbst konstatiert.

³⁶ Dies sind insbesondere die folgenden zwei Beschlüsse der KMK: „Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ vom 10.10.2003 in der Fassung vom 15.6.2007. Im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf und „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ vom 15.09.2000, in der Fassung vom 22.10.2004. Im Internet: <http://www.kmk.org/doc/beschl/leistungspunktesysteme.pdf>

³⁷ Natürlich bewegen sich die Agenturen allerdings auch nicht im luftleeren politischen Raum.

aufgelegt – und entsprechend werden sie auch politisch legitimiert: Das Akkreditierungssystem wird als staatsferne Einrichtung gepriesen; das Genehmigungsverfahren (die Akkreditierung) habe die Qualität zum Maßstab, bewertet von Fachleuten, und die Beurteilung dessen bleibe damit der Selbstorganisation der Wissenschaft und Hochschulen überlassen. Realistisch betrachtet ist die einzelne Hochschule dem Verfahren und seinen Ergebnissen aber nicht weniger ausgeliefert als zuvor dem Genehmigungsverfahren durch das Ministerium.

Das Argument Akkreditierung als „System der Selbstorganisation der Wissenschaften“ ist ebenfalls nicht sonderlich überzeugend: Eine einzelne Hochschule hat in dem Akkreditierungssystem kaum Gewicht. Auch wenn der TÜV eine Genossenschaft von Automobilbesitzern wäre, sein (staatlicher) Auftrag³⁸ ist die sanktionsbewehrte Kontrolle der Funktionstüchtigkeit der Fahrzeuge; und als einzelner Autobesitzer sorgt man sich in erster Linie darum, dass das eigene KFZ Plaket und Plakette vom TÜV – ob nun genossenschaftlich oder profitorientiert organisiert – erhält.

Zudem werden in der Akkreditierung – neben der inhaltlichen Begutachtung durch Fachleute – die Einhaltung staatlicher Strukturvorgaben von privaten Einrichtungen überprüft. „Zugespitzt lässt sich als Motivation für die Einführung der Akkreditierung in Deutschland eher die Modifikation des staatlichen Genehmigungsverfahrens von Studiengängen als die Etablierung eines Qualitätssicherungsverfahrens an sich bezeichnen“, schreibt der Geschäftsführer des Akkreditierungsrates Achim Hopbach (2006: 6).

1.6. *Re-Regulierung statt De-Regulierung*

Auch wenn Rechtscharakter und Rechtsweg nicht geklärt sind, schützt dies nicht vor Bürokratisierung. Die Akkreditierungsagenturen sind private Einrichtungen, die institutionell „schlank“ angefangen haben (auch dies war ein Argument für die Einführung des Systems), aber doch Entwicklungspotenzial in Richtung Bürokratisierung aufweisen – und zwar parallel zum Staatsapparat. So befürchtet denn auch Joachim Lege (2005: 699) eine „gigantische Bürokratisierung“. Mit Bürokratisierung können folgenden Tendenzen gemeint sein:

³⁸ Der TÜV ist rechtlich mit der Aufgabe beliehen worden, im Gegensatz zum Akkreditierungsrat und den Agenturen. Siehe oben.

- Tendenz zu mehr Eigenmächtigkeit,
- Tendenz zur Akkumulation eigener Kompetenzen (im Sinne von Zuständigkeiten),
- Tendenz zum (personellen wie finanziellen) Ausbau der eigenen Einrichtung,
- Tendenz zur Verdichtung des eigenen Regelungsgeflechts.

Inwieweit dies für das Akkreditierungssystem zutrifft, ist in den nächsten Jahren genauer zu beobachten und zu untersuchen. Ein Aspekt der Bürokratisierung ist die genannte zunehmende Regelungsdichte, die im Akkreditierungssystem bereits gut zu erkennen ist. Diese Zunahme von Regulierung findet auf beiden Ebenen des Systems statt: der Akkreditierungsrat als Aufsichtsinstanz, die für die Spielregeln der Akkreditierung und die Anerkennung der Agenturen zuständig ist, und die Agenturen selbst, die an den Hochschulen die Verfahren durchführen.

Die „Verregelungstendenz“ auf der Ebene des Akkreditierungsrats kann an den vielen Beschlüssen der letzten Jahre abgelesen werden.³⁹ Reinhold R. Grimm beklagt denn auch die „rigiden Vorgaben des deutschen Akkreditierungsverfahrens und die um sich greifenden Sonderregelungen der Bundesländer“, die „ein neues Reglementierungsregime hervorgebracht hätten, das die Qualitätsentwicklung nur noch sehr bedingt“ förderten (2006: 7).⁴⁰

Aber auch auf der Ebene der Agenturen ist Ähnliches zu beobachten, wenn sie immer neue Kriterien und Detailregeln schaffen. Dies schränkt zwangsläufig die Gestaltungsfreiheit der Hochschulen und der Fachangehörigen ein. Die Agentur ASIIN⁴¹ – in der auch die verschiedenen Fachverbände gut vertreten sind – wurde hier ja immer wieder als Vorreiterin einer inhaltlichen Standardisierung kritisiert;⁴² deren Anliegen wiederum ist verständlich: Man möchte weg kommen von der gutachterlichen Will-

³⁹ Die auch im Internet veröffentlicht werden: <http://www.akkreditierungsrat.de/>

⁴⁰ Diese Aussage des Präsidenten des Allgemeinen Fakultätentages und des Vorsitzenden des Philosophischen Fakultätentages ist auch deshalb bemerkenswert, weil Grimm im Jahr darauf (am 8.5.2007) zum Vorsitzenden des Akkreditierungsrates gewählt wurde.

⁴¹ Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik

⁴² Auf den Internetseiten von ASIIN finden sich für die verschiedenen Fächer inhaltliche Kriterienkataloge, die wohlweislich nur „Fachspezifische Ergänzende Hinweise“ genannt werden: http://www.asiin.de/deutsch/newdesign/2_anforderungen.htm

kür und Unberechenbarkeit (siehe Abschnitt 1.4.) hin zu inhaltlichen Kriterien, die mehr sind als Qualitätsmindeststandards, weil sie Studiengänge über Hochschulgrenzen hinweg auch konzeptionell und strukturell vereinheitlichen.

Eine neue Stufe dieser Entwicklung wird dann erreicht sein, wenn inhaltliche Vorgaben an *studiengangspezifischen bzw. disziplinspezifischen Qualifikationsrahmen* fest gemacht werden.⁴³ Diese würden letztendlich im Zuge eines fortlaufenden Bologna-Prozesses den Status europäischer Rahmenordnungen erlangen (die Sozialpädagogik fungiert hier offenbar als Vorreiter⁴⁴). Das erinnert natürlich an die alten bundesdeutschen Rahmenordnungen der „Gemeinsamen Kommission für die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen“ von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz⁴⁵ – im Gegensatz zu den alten Satzungen sind die disziplinspezifischen Qualifikationsrahmen nun aber kompetenzorientiert formuliert. Die Konsequenz wären weitreichende Harmonisierungs- und Standardisierungsprozesse im Studiensystem – auf Kosten der Hochschulautonomie, der inhaltlichen Profilierung der Fächer und der Lehrfreiheit der Lehrenden. Mögen diese Rahmenvorgaben noch sehr allgemein und unverdächtig daher kommen; die Gefahr besteht, dass sie – wo sie doch schon vorhanden sind – immer weiter ausgebaut und verfeinert werden. Selbst wenn sie (noch?) einen so allgemeinen und unverdächtigen Eindruck machen, steht ein spezifisches Wissenschaftsverständnis dahinter, das – mehr oder weniger konsequent – andere Denkweisen und Schulen ausschließt. Einem spezifischen Wissenschaftsverständnis, das sich selbst absolut setzt, unterliegt wiederum ein objektivistischer Begriff von Wissenschaft und Wahrheit. Die grundgesetzlich garantierte Wissenschaftsfreiheit (Artikel 5 Absatz 3 Grundgesetz) sollte eben eine derartige Absolutsetzung und damit Hegemonie einer Schule

⁴³ Ein Qualifikationsrahmen ist eine systematische Beschreibung von Qualifikationen einer Bildungsphase, er benennt Kompetenzerwerb und Lernergebnisse, Aufwand und Schwierigkeitsgrad. Die KMK hat 2005 einen nationalen Qualifikationsrahmen verabschiedet, der das deutsche Bildungswesen anhand der Qualifikationen der Absolventen beschreibt: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf

⁴⁴ 2006 verabschiedete der Fachbereichstag Soziale Arbeit einen "Qualifikationsrahmen". Siehe: Bologna-Reader II der HRK, Reihe Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007, S. 280 ff. Im Internet: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1944_2408.php

⁴⁵ Siehe: <http://www.kmk.org/hschule/rpos.htm>

verhindern (siehe auch 1.8.).⁴⁶ Der Vorteil von derartigen Harmonisierungstendenzen wäre indes: mehr Mobilitätschancen der Studierenden, weil sich die Studiengänge nicht mehr so stark unterscheiden, Modulleistungen also problemlos, weil eindeutig äquivalent, anerkannt werden können.

Im Bereich *Lehrerstudiengänge* ist man hier schon einen Schritt weiter. Dort wird die Kultusministerkonferenz curriculare Standards festlegen (wie sie das im Bereich Bildungswissenschaften schon getan hat⁴⁷). Diese „*ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen*“ gelten dann sowohl für die Fachdidaktiken als auch die Fachwissenschaften. Da insbesondere die fachwissenschaftlichen Module polyvalent, also nicht nur von Lehrer-Studierenden belegt werden müssen, ist hier bereits ein gewisser inhaltlicher Einfluss auf die Lehre insgesamt zu befürchten. Nicht nur bei der ministeriellen Genehmigung der Lehramtsstudiengänge wird nach diesen „Anforderungen“ gefragt, sondern dann auch bei den obligatorischen Akkreditierungsverfahren. Damit würden – im Übrigen erstmalig – nicht nur formale Strukturvorgaben, sondern auch definierte Inhaltskriterien von der Akkreditierung überprüft. Bislang waren es ja die – nicht näher definierten⁴⁸ – Fachmeinungen der Gutachter, die inhaltlich den Studiengang beurteilten.

1.7. Grundrechtsproblematik

Diese bestehenden und sich anbahnenden Einflussmöglichkeiten der Akkreditierung auf Studium und Lehre stellen nicht nur eine Einschränkung der Hochschulautonomie dar, sondern – verfassungsrechtlich bedenklicher – des Grundrechts auf Wissenschaftsfreiheit (vgl. Lege 2005). Letztlich wird dies auch Auswirkungen auf die für die Wissenschaft so konstitutive Vielfalt von Themen und Lehrmeinungen haben.

Jenseits der formalen Strukturvorgaben, die von den Studiengängen einzuhalten sind, werden von Gutachterseite inhaltliche Ansprüche erho-

⁴⁶ Eine deutschland- oder gar europaweite Standardisierung von Studiengängen würde an die Zeit in der DDR erinnern, als Studienpläne landesweit galten.

⁴⁷ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 über „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. Im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf

⁴⁸ Mit Ausnahme der „Fachspezifischen Ergänzenden Hinweisen“ von ASIIN (siehe Fußnote 42).

ben und eventuell Auflagen erteilt. Diese Ein- und Auswirkungen auf die Lehrfreiheit (siehe Abschnitt 1.5.) sind in zwei Gruppen zu unterteilen: zum einen wird aus wissenschaftlicher Sicht vorgegeben, wie die Studiengänge aufzubauen und auszurichten sind, und zum anderen aus nicht-wissenschaftlicher Sicht, von den Praxisvertretern in der Gutachtergruppe zur Bedingung der Akkreditierung gemacht. Gerade letztere scheinen aus grundrechtlicher Sicht besonders bedenklich zu sein (siehe Lege 2005). Nur: Sind Einflussnahmen, Vorgaben und Auflagen, die den Hochschulen und ihren Angehörigen von Wissenschaftlern gemacht werden, weniger bedenklich als die von Nicht-Wissenschaftlern?⁴⁹ Ausschlaggebend erscheint mir vielmehr das Ausmaß an inhaltlicher Einflussnahme auf Studium und Lehre als einem Kernbereich der Wissenschaftsfreiheit.

1.8. Verdopplung der Genehmigungsprozedur

Die Akkreditierung wurde mit der Begründung eingeführt, das langwierige Verfahren der Entwicklung der Rahmenprüfungsordnung durch Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz abzuschaffen. Die Hoffnung war, damit auch die ministeriellen Verfahren zur Genehmigung einzelner Studiengänge durch die Akkreditierung abzulösen oder wenigstens abzukürzen. Hinter diesen beiden Anliegen stand wiederum die grundlegende Absicht, auf diese Weise den staatlichen Einfluss auf das Hochschulwesen zu reduzieren und die Autonomie der Hochschulen zu stärken.

Bei all den Anstrengungen, ein staatsfernes Akkreditierungsverfahren zu implementieren, eine Loslösung von dieser Zuständigkeit ist den meisten Landesministerien nicht gelungen; in den meisten Ländern besteht immer noch (?) die Pflicht, den Studiengang vom Ministerium genehmigen zu lassen. Dies war im Übrigen von der KMK auch ursprünglich nicht anders gedacht. In ihrem Beschluss vom 3.12.1998 betonte sie die „funktionale Trennung zwischen staatlicher Genehmigung und Akkreditierung“ und eben nicht die Abschaffung ersterer.⁵⁰

⁴⁹ Wie dies die Argumentation von Lege (2005) nahe legt.

⁵⁰ Weiter heißt es in dem Beschluss: „Die Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes und ländergemeinsame Strukturvorgaben sind sowohl der staatlichen Genehmigung als auch der fachlich-inhaltlichen Akkreditierung von Studiengängen zugrunde zu legen.“ Siehe Fußnote 8.

Die Akkreditierung fungiert nur als notwendige Bedingung der ministeriellen Genehmigung (wobei letztere Verfahren hierdurch verschlankt werden konnten – auch hier wäre näher zu untersuchen, inwieweit dies tatsächlich realisiert wurde).⁵¹ Außerdem ist das Akkreditierungssystem doch nicht so staatsfern wie gedacht. Zum einen sitzen im Akkreditierungsrat Ministerialvertreter, und zum anderen entscheiden Ministerialvertreter auch bei der Akkreditierung von gestuften Studiengängen mit ehemals staatlichem Abschluss mit. Generell wollen die meisten Landesministerien offensichtlich weiterhin über die Einführung neuer Studienangebote mitentscheiden. Entweder tun sie das im Rahmen von Zielvereinbarungen mit den Hochschulen oder in Einzelverfahren. Mögen diese im Vergleich zu früher weniger detailliert sein; eine gänzliche Ablösung der staatlichen Genehmigung durch die Akkreditierung steht in den meisten Ländern nicht auf der Tagesordnung. Zwei prinzipielle Anmerkungen hierzu:

- Erstens, die Akkreditierung wird nicht als Ersatz benötigt, um die ministerielle Genehmigung abzuschaffen. Man kann diese auch schlicht ersatzlos streichen, wie übrigens in Sachsen-Anhalt 2001 geschehen: Der Kultusminister hatte in einem Erlass vom 20.6.2001, diese Kompetenz bereits den Rektoren übertragen. Damit dies auch funktioniert, müssten die Hochschulleitungen allerdings zum einen selbst in der Lage sein, die Lehrkapazitäten der Hochschule zu managen, und zum anderen hierzu auch tatsächlich die Verantwortung über die Lehrkapazitäten, sprich auch über das Personal und den Haushalt übertragen bekommen.
- Zweitens: Möglich wäre also eine stärkere Autonomie der Hochschule bei der Einrichtung und Genehmigung von Studiengängen; ob es politisch richtig ist, ist eine andere Frage. Sollte – im Sinne einer konsistenten Landeshochschulplanung – das Ministerium als übergeordnete und demokratisch (indirekt) legitimierte Koordinationsinstanz die Einrichtung, Änderung und Abschaffung von Studiengängen nicht

⁵¹ Siehe dazu die Zusammenstellung der Entscheidungsgrundlagen für die Genehmigung von BA-MA-Studiengängen des Akkreditierungsrates; im Internet: http://www.ahps.de/hrk-kmk/Eckwerte_01Mai05.pdf

Nach dieser – mittlerweile mehr als zwei Jahren alten – Zusammenstellung ist in fast allen Bundesländern die Akkreditierung die notwendige Voraussetzung für die staatliche (entfristete) Genehmigung.

doch auch genehmigen müssen, um so beispielsweise Doppelangebote oder eine gewisse Mindestversorgung an akademischer Bildung zu gewährleisten?

1.9. *Nöte der kleinen und mittelgroßen Fächer*

Nicht nur diese weitreichenden Einflussmöglichkeiten wirken sich auf die Vielfalt der Fächer und Studiengänge aus; es gibt eine weitere äußerst beunruhigende Entwicklung im deutschen Akkreditierungssystem (die allerdings nicht systemimmanent und daher auch leichter zu heilen wäre): Gerade an Universitäten wurde – in der Nachfolge der alten Magister-Studiengänge, die Möglichkeit geschaffen, auch im gestuften Studium zwei Fächer parallel zu studieren, die – mehr oder weniger – frei von den Studierenden wählbar sind.⁵² Dieses Studienmodell ist insbesondere im Bereich der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften, aber auch in der universitären Lehrerbildung weit verbreitet (zwei Unterrichtsfächer im Sekundarbereich). Bislang erhielten diese Studienfächer auch einzeln ihre Akkreditierungsurkunde. Mit dem Rundschreiben des damaligen Vorsitzenden des Akkreditierungsrates Jürgen Kohler an die Agenturen vom 12.7.2006 sollte dies nun unterbunden werden. Dort heißt es: „Für die Vergabe des Gütesiegels des Akkreditierungsrates ist daher zwingend, dass der gesamte Studiengang geprüft wird und nicht einzelne Module oder Teilbereiche in Form eines „separaten“ zweiten Faches oder Nebenfaches von vornherein außer Betracht bleiben.“⁵³ Akkreditiert werden können also nur komplette Studiengänge.⁵⁴

Dieses Rundschreiben ist auch ein Beispiel für die oben kritisierte Tendenz zu mehr Regulierung. Infolge dieser Regelung sind Zwei-Fach-Studiengänge (mit frei zu wählenden Fächerkombinationen) nicht mehr

⁵² Derartige Kombinationsmodelle gibt es u.a. an den Universitäten in Bielefeld, Bochum, Bremen, Erfurt, Greifswald, Halle-Wittenberg, Osnabrück, Regensburg.

⁵³ Weiter heißt es in dem Brief: „Diese Regelung stützt sich auf die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ i.d.F. vom 22.09.2005, die ebenfalls Studiengänge – nicht etwa Teilstudiengänge – als Gegenstand der Akkreditierung definieren. Nach dem § 10 Absatz 1 Satz 1 des Hochschulrahmengesetzes in der Fassung vom 19.01.1999, zuletzt geändert am 08.08.2002, ist ein Studiengang u.a. dadurch gekennzeichnet, dass er zu einem Abschluss führt.“

⁵⁴ Mehr dazu siehe Winter (2008).

akkreditierbar; die Agenturen haben ihre Verfahrenspraxis entsprechend geändert und lehnen die Akkreditierung ab. Möglich sind nur noch festgelegte Kombinationen und derer nicht allzu viele – denn diese müssen ja alle einzeln akkreditiert werden! Die gravierenden Konsequenzen: Erstens, die akademische Wahlfreiheit der Studierenden wird eingeschränkt; individuell gewählte Kombinationen, die aus Interesse, Neigung oder speziellen Berufsabsichten studiert werden, sind nicht mehr möglich. Zweitens: Die kleinen und die mittelgroßen Fächer (die bislang immer in Kombination mit einem anderem Fach oder auch zwei anderen Fächern studiert wurden, auch weil sie nicht genug eigene Kapazitäten für einen kompletten Studiengang aufweisen) geraten in existenzielle Nöte.⁵⁵ Ein mögliches Szenario ist, dass diese Fächer ihre Eigenständigkeit hinsichtlich Studium und Lehre verlieren und in gegenstandsbezogenen Hybridstudiengängen aufgehen. Dies hätte wiederum weitreichende Folgen für die betroffenen Fächerkulturen.

Weil die Akkreditierung über Sein und Nicht-Sein der Studiengänge bestimmt, bedeutet eine derartige Regelung letztlich eine Gefahr für die disziplinäre Vielfalt an den Universitäten und letztlich den Niedergang der kleinen und mittleren Fächer. Gerade diese Vielfalt zu ermöglichen, war ein ausdrückliches Ziel der KMK bei der Einführung von Akkreditierungsverfahren.⁵⁶

Zieht man eine *Bilanz zur Akkreditierung*, fällt diese doch recht negativ aus: Die Akkreditierung von Studiengängen ist teuer, aufwändig, zunehmend regulierend, rechtsstaats- und grundrechtsproblematisch, wissenschaftsunverträglich – und sie konterkariert die Bemühungen der Hochschulen zu einer eigenständigen Qualitätssicherung. Nicht die letzteren prinzipiellen Kritikpunkte an der Akkreditierung, sondern die praktischen Probleme mit den Verfahren, also insbesondere der zu hohe Aufwand, die zu hohen Kosten und der „Akkreditierungsstau“, drängten die verantwortlichen Minister, sich nach Alternativen umzusehen.

⁵⁵ Diese konkrete Gefahr für die kleinen (aber auch die mittleren) Fächer ist von der HRK selbst nicht gesehen worden. In dem Papier der HRK-Projektgruppe „Kleine Fächer“ von 2007 findet sich dazu kein Hinweis. Im Internet: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_Kleine_Faecher.pdf

⁵⁶ Siehe den Beschluss der KMK zur Einführung von Akkreditierungsverfahren für BA-MA-Studiengängen vom 3.12.1998, siehe Fußnote 8.

2 Alternativen zur Programm-Akkreditierung

2.1. Prozess- bzw. System-Akkreditierung

Heraus kam die Idee der Prozess-Akkreditierung (im Laufe des Jahres 2007 immer häufiger auch System-Akkreditierung genannt). Lange Zeit war nicht klar, was eigentlich damit gemeint ist. Das hielt einige verantwortliche Akteure nicht davon ab zu fordern, sie solle die aufwändige und teure Programm-Akkreditierung ersetzen.⁵⁷ Angesichts überbordender Kosten und knapper Kapazitäten erschien die Prozess-Akkreditierung am Qualitätshorizont wie eine schöne Fata Morgana, die viel versprach und nicht viel kostet. Mehr Klarheit und erste Erfahrungen sollten Pilotprojekte an vier Hochschulen bringen, die von der Agentur ACQUIN in Kooperation mit der Hochschulrektorenkonferenz betrieben wurden.⁵⁸ In der Selbstdarstellungsbroschüre der Beteiligten zum Projektende⁵⁹ heißt es:

„In einem innovativen und im deutschen Hochschulsystem einmaligen Pilotprojekt, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) über einen Zeitraum von zwei Jahren (1/2005-12/2006) gefördert wurde, haben die Universitäten Bayreuth und Bremen, die Fachhochschulen Erfurt und Münster, die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie das Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN e.V. gemeinsam ein neues Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen und verschiedene Ansätze zur Optimierung der Prozessqualität im Bereich Lehre und Studium entwickelt. Das Pilotprojekt, das auf einem von ACQUIN entwickelten Konzept basiert, war bei der Hochschulrektorenkonferenz angesiedelt.“

Auf der Abschlusskonferenz am 18./19.10.2006 in Berlin⁶⁰ hat die interessierte Hochschulöffentlichkeit einen ersten Eindruck von den Verfahren erhalten. Vieles blieb jedoch weiterhin rätselhaft; deutlich wurde indes vor allem eins: dass es mit der Aufwandsminimierung nicht so weit her sein kann.⁶¹

⁵⁷ Zu den verschiedenen hoffnungsvollen und kritischen Stimmen siehe Webler (2007a).

⁵⁸ Im Internet: <http://www.acquin.org/acquincms/index/Prozessakkreditierung>

⁵⁹ Das „Policy Paper“ im Internet: http://www.acquin.org/acquincms/index/cms-filesystem-action?file=/Acquin_PolicyPaper.pdf

⁶⁰ Im Internet: http://www.projekt-q.de/de/hrk_auf_einen_blick/121_3336.php und: <http://www.acquin.org/acquincms/index/Abschlusskonferenz>, siehe auch Fußnote 58.

⁶¹ So schreiben Wolf Jürgen Röder und Gerd Köhler von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft im Gefolge der Tagung in einem Bericht vom 23.4.2007 von ernüchternden

2007 wurde dann die Prozess-Akkreditierung als Alternative bzw. Ergänzung zur Programm-Akkreditierung durchgesetzt: In der Debatte um eine Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems hatte sich der Akkreditierungsrat am 8.5.2007 für eine Öffnung der Verfahren in Richtung Prozess-Akkreditierung ausgesprochen,⁶² ebenso einen Monat später die HRK,⁶³ und die KMK hat dieses Votum übernommen.⁶⁴ In ihrer Presseerklärung äußerte sie die Hoffnung, „den Verfahrensaufwand der Hochschulen bei Nachweis eines verlässlichen hochschulinternen Qualitätssicherungssystems zu reduzieren und die Zertifizierung damit zu beschleunigen“. Allerdings ließen sich die Minister einige Hintertürchen offen. Die Prozess-Akkreditierung könne „probeweise“ die Programm-Akkreditierung ergänzen. Die KMK gehe davon aus, „dass die System- und Programmakkreditierung als unterschiedliche Ansätze zur Qualitätssicherung der Lehre auf lange Zeit nebeneinander bestehen werden.“

Einige Monate später hatte der Akkreditierungsrat – wie von der KMK beauftragt – dazu am 8.10.2007 seine Vorstellungen in den „Allgemeine Regeln für die Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung“⁶⁵ und den „Kriterien für die Systemakkreditierung“⁶⁶ konkretisiert.

Ähnlich wie in dieser kurzen Chronologie war in der Debatte ständig von Prozess-Akkreditierung die Rede, aber erklärt wurde nicht, wie das Verfahren nun genau auszusehen habe. Der Grundgedanke lautet: Gegenstand sind nicht mehr wie bei der Programm-Akkreditierung die Studien-

Ergebnissen, „für all diejenigen, die sich von der „Prozessakkreditierung“ spürbare Verringerungen der Arbeitsaufwände und Kosten erwartet hatten“. Die Autoren selbst sprechen sich für eine Beibehaltung der Programm-Akkreditierung aus. Worin allerdings die von den Autoren bescheinigten Erfolge der Programm-Akkreditierung liegen, machen die Autoren nicht deutlich. Im Internet: http://www.gutachternetzwerk.de/gutachternetzwerk/file_uploads/00-akkreditierungsrat_anlage_khler-rder-papierakra.pdf

⁶² Die Empfehlung des Akkreditierungsrates im Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/Beschluss_Weiterentwicklung_Internet.pdf

⁶³ Die Empfehlung des 14. HRK-Senats vom 12.6.2007 im Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/HRK/HRK_Empfehlung_Weiterentwicklung.pdf

⁶⁴ Siehe die Pressemitteilung zur 318. Plenarsitzung der KMK vom 14.6.2007 im Internet: <http://www.kmk.org/aktuell/pm070614b.htm#res3>

⁶⁵ http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/07.10.29_Allgemeine_Regeln_Systemakkreditierung_01.pdf

⁶⁶ http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/07.10.29_Kriterien_Systemakkreditierung_01.pdf

gänge und deren Qualität, sondern die dahinter liegenden qualitätssichernden Prozesse. Zu überprüfen ist die Frage, ob Organisation und Abläufe so gestaltet sind, dass am Ende ein Angebot von qualitätvollen Studienprogrammen gewährleistet werden kann.

Wie kann dies überprüft werden? Ähnlich wie im betrieblichen Qualitätsmanagement werden die Abläufe und Verfahren durch deren Dokumentation transparent gemacht, überdacht, verbessert, fixiert und wieder überprüft. Es geht also um die Dokumentation der Steuerung von Qualität. Damit ähnelt die Prozess-Akkreditierung sehr der Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff.⁶⁷ Letztlich treffen auch die Kritikpunkte zu, die schon gegen die ISO-Zertifizierung ins Feld geführt werden: zu aufwändig, zu unflexibel, zu bürokratisch.⁶⁸ Wie beim Qualitätsmanagement besteht bei der Prozess-Akkreditierung die Gefahr, die internen Steuerungsprozesse übermäßig stark zu formalisieren und zu überreglementieren. Prozesse werden identifiziert, dokumentiert, reflektiert, verändert, überprüft etc. Dazu wird ein umfangreiches Handbuch erstellt und gepflegt und – wenn es gut läuft – gelebt. Wenn es weniger gut läuft, dann hat man in vielen Stunden viel bedrucktes Papier produziert.

Auch nach dem Beschluss des Akkreditierungsrates zu den Kriterien vom 8.10.2007 ist nicht eindeutig geklärt, welche Prozesse nun tatsächlich untersucht, in Handbüchern abgebildet und akkreditiert werden sollen: Sind damit „nur“ qualitätssichernde Maßnahmen im engeren Sinne wie Evaluationen u.ä. oder sind weitgehend alle Prozesse im Bereich Studium und Lehre der Hochschule gemeint, weil sie eben alle irgendwie die Qualität beeinflussen (vgl. Hofmann 2006). Dazu würden beispielsweise die Auswahl und Fortbildung der Lehrenden, der Prozess der Einrichtung eines Studiengangs, die Abläufe in den Prüfungsämtern, aber auch die Prozesse auf der Leitungsebene zählen. Die Empfehlung Nr. 9 des Akkreditierungsrates vom 8.5.2007 und auch die Selbstdarstellung der genannten Pilotprojekte lassen eine derartige breite Definition des Qualitätssicherungssystems einer Hochschule vermuten.⁶⁹ Wenn dem tatsäch-

⁶⁷ Mehr zum Thema Qualitätsmanagementsysteme in der Studie von Sigrun Nickel (2007). Eine systematische Vorstellung der verschiedenen Verfahren der Qualitätsbewertung und -entwicklung der Qualitätssicherung findet sich bei Pasternack (2004).

⁶⁸ Diese Einschätzung teilt auch Sigrun Nickel; sie schreibt von einer „Gefahr einer neuen ‚Qualitätsbürokratie‘“ (2006: 2).

⁶⁹ Siehe Fußnote 58.

lich so wäre, würde die Prozess-Akkreditierung tief in die hochschulinternen Steuerungsprozesse hineinblicken und diese beurteilen.⁷⁰ Aufgrund der Logik der Akkreditierung als ein Zulassungsverfahren, das über einen wesentlichen Aufgabenbereich der Hochschulen entscheidet, würde dies einen tiefen Eingriff in den Kompetenzbereich der Hochschulleitungen und insgesamt in die Selbstverwaltung der Hochschule bedeuten. Die Letztentscheidung, wie Abläufe gesteuert werden, läge damit nicht mehr bei der Hochschule bzw. ihrer Leitung/en, sondern bei der Agentur.

Auch wenn im Rahmen der Prozess-Akkreditierung „nur“ das interne Qualitätssicherungssystem im engeren Sinne akkreditiert werden soll, wie es wiederum die Definition des Akkreditierungsgegenstandes in den Kriterien des Akkreditierungsrates vom 8.10.2007 nahe legt, bedeutet dies, dass Studienfachevaluationen und/oder ähnliche Verfahren zusätzlich durchgeführt werden müssten.⁷¹ Ohne Studienfachevaluation keine Prozess-Akkreditierung und damit keine akkreditierten Studiengänge. Eine Hochschule benötigt also immer beides: ein Qualitätssicherungssystem (also u.a. Studienfachevaluationen) und die Prozess-Akkreditierung. Ob nun eine enge oder eine weite Definition von qualitätssichernden Prozessen in Studium und Lehre gewollt ist; eines zeichnet sich ab: Es handelt sich hier beileibe nicht um die erhoffte billige und unaufwändige Alternative zur Programm-Akkreditierung.

Mehr noch: Dem Verfahren trauen der Akkreditierungsrat und damit auch die KMK offenbar nicht allzu viel zu. Laut KMK müssen bereits

⁷⁰ Zur Frage, wer die Steuerungsprozesse überhaupt beurteilen kann und welche Kompetenzen diese externen Gutachter aufweisen sollten, siehe Webler (2007b: 63 ff.).

⁷¹ Laut Kriterien des Akkreditierungsrates (siehe Fußnote 65) umfasst das interne Qualitätssicherungssystem im Einzelnen:

- „die regelmäßige interne und externe Evaluation der Studiengänge unter Berücksichtigung der Studien- und Prüfungsorganisation,
- die regelmäßige Beurteilung der Qualität von Lehrveranstaltungen durch die Studierenden,
- die Überprüfung der Kompetenz der Lehrenden in Lehre und Prüfungswesen bei der Einstellung sowie deren regelmäßige Förderung,
- die regelmäßige Überprüfung der Einhaltung von Vorgaben der Kultusministerkonferenz und des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen,
- verbindliche Verfahren für die Umsetzung von Empfehlungen und ein Anreizsystem.“

hinreichend viele Studiengänge erst-akkreditiert sein.⁷² Ganz möchte man auf die Programm-Akkreditierung also nicht verzichten, sondern einige Studiengänge stichprobenweise dem „alten Verfahren“ übergeben. Laut Beschluss des Akkreditierungsrates zu den Allgemeinen Regeln für die Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung vom 8.10.2007 sind 15 Prozent der Studiengänge⁷³ der Hochschule einer Programm-Akkreditierung zu unterziehen. Diese 15 Prozent sollen „das gesamte Fächerspektrum der Hochschule in der Lehre, die Relation von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie kleine und große Studiengänge“ berücksichtigen. Wenn dem so ist, dann kostet allein diese Stichproben-Programm-Akkreditierung so viel wie eine halbe hochschulweite Cluster-Akkreditierung. Unterm Strich werden also neben der Prozess-Akkreditierung einige Programm-Akkreditierungen und flächendeckende Studienfachevaluationen verlangt. Von der erwünschten und erhofften Aufwandsminimierung bleibt am Ende nichts mehr übrig – im Gegenteil.

Die Entscheidung für die Einführung von System-Akkreditierungen wurde von der KMK nochmals am 13. Dezember 2007 bestätigt.⁷⁴ Allerdings sind dadurch offenbar wieder gewisse Modifikationen der Regelungen des Akkreditierungsrates notwendig geworden. Der Rat hat infolgedessen am 21.12.2007 seinen Beschluss vom Oktober suspendiert.⁷⁵ Ende Februar 2008 soll es eine Neuauflage geben.

Der Entscheidung der KMK für diesen Weg ist indes gefallen; die beschriebenen und kritisierten Konstruktionsprobleme werden somit bleiben. Abgesehen vom gescheiterten Versuch der Aufwandsminimierung fehlt, wie oben beschrieben, nach wie vor die nötige Klarheit hinsichtlich des Gegenstands der Prozess-Akkreditierung. Ist es nur das Qualitätssicherungssystem im engeren Sinne oder sind es alle qualitätsrelevanten Prozesse in Studium und Lehre? Hier hinterlässt das Papier des Akkredi-

⁷² Aus der besagten Pressemitteilung zum KMK-Beschluss (siehe Fußnote 64): „Hochschulen können sich einer Systemakkreditierung unterziehen, wenn sie über eine hinreichende Anzahl erfolgreich durchgeführter Studiengangakkreditierungen verfügen.“

⁷³ Röder und Köhler fordern sogar, dass Hochschulen nur dann ihre Prozesse akkreditieren lassen dürfen, wenn sie bereits 75% ihrer Studiengänge programm-akkreditiert haben (siehe Fußnote 61).

⁷⁴ Die Pressemeldung zur 320. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 13.12.2007 im Internet: <http://www.kmk.org/aktuell/pm071213b.htm#ref3>

⁷⁵ Die Pressemeldung des Akkreditierungsrates im Internet: <http://idw-online.de/pages/de/news241507>

tierungsrates zu den Kriterien der System-Akkreditierung einen widersprüchlichen Eindruck: Punkt I.1. des Beschlusses lässt vermuten, es sei nur das interne Qualitätssicherungssystem, Punkt II.2. nennt dagegen das System der Steuerung von Studium und Lehre als Akkreditierungskriterium. An den Hochschulen dürfte auch aus diesem Grund weiterhin Unsicherheit darüber bestehen, ob sie nun auf die Prozess-Akkreditierung setzen oder doch die Studienprogramme akkreditieren lassen sollten.

2.2. *Programm-Akkreditierung und Institutionelle Evaluation*

Die Alternative zur Prozess-Akkreditierung wäre, die Programm-Akkreditierung beizubehalten und die Evaluation auf die Institution und ihre Abläufe neu auszurichten. Wenn man so will, entspricht die Institutionelle Evaluation hinsichtlich ihres Gegenstands (nicht aber der Zielsetzung) der Prozess-Akkreditierung. Die ZEvA beabsichtigt, diesen Weg zu gehen, nachdem sie die Studienfachevaluation weitgehend auslaufen hat lassen (siehe oben, Abschnitt 1.1.). Die „Institutionelle Evaluation“ tritt an die Stelle der Studienfachevaluation (vgl. Künzel 2005). Dies wurde von der ZEvA und der Landesrektorenkonferenz und Ministerium für Niedersachsen Mitte 2006 so beschlossen. Dieses Vorgehen entspricht dem (oben genannten) Differenzierungsszenario.

Allerdings, liest man den Leitfaden der ZEvA mit seinen 14 Kriterien,⁷⁶ muss man feststellen, dass hier nicht das vorgeschlagene Verfahren das andere ersetzt, sondern die Institutionelle Evaluation zusätzlich zur Studienfachevaluation durchzuführen ist. Denn „institutionell evaluiert“ wird das Qualitätssicherungskonzept. Es muss also neben der Programm-Akkreditierung, der institutionellen Evaluation auch noch weitere qualitätssichernde Verfahren geben (siehe Kriterium 3 des Leitfadens: „Evaluation der Studienprogramme“). An Aufwand wird hier nichts eingespart, im Gegenteil. Wie bei der Prozess-Akkreditierung wird auf keine der Evaluationsmaßnahmen verzichtet, sondern zusätzlich ein Verfahren angefügt. Anstatt dass also der oben kritisierte enorme Aufwand reduziert wird, wird nochmals ein Verfahren „darauf gesattelt“.

⁷⁶ Der Leitfaden im Internet: <http://www.zeva.uni-hannover.de/evaluation/InstEvQM.pdf>

2.3. *Programm-Akkreditierung und Verzicht auf Studienfachevaluation*

Im genannten Verdrängungsszenario ist dieser Weg bereits vorgezeichnet, realiter wird er vermutlich bereits von vielen Hochschulen eingeschlagen:⁷⁷ Es werden nur noch Akkreditierungen von Studiengängen durchgeführt; weitere qualitätssichernde Maßnahmen auf der Ebene der Studienfächer (sprich Studienfachevaluationen) werden als Akkreditierungskriterium nicht (mehr) verlangt. (Lehrveranstaltungsevaluationen bleiben davon unberührt). Die Hochschulen, Fachbereiche und Institute ersparen sich damit die oben beschriebene Doppelarbeit und Doppelbelastung. Wenn es nicht die in Abschnitt 1 genannten grundsätzlichen Probleme der Akkreditierung gäbe, wäre dies eine klare und relativ unaufwändige Lösung. Nur: Bringt sie auch mehr Qualität in Studium und Lehre?

2.4. *Abschaffung der Akkreditierungsverfahren*

Dieser Vorschlag ist wohl der radikalste: die Akkreditierung wieder abschaffen! Gründe dafür gibt es genug (siehe die neun Punkte in Abschnitt 1). In diesem Sinne wäre konsequent, dass kein Ersatz an ihre Stelle träte – auch kein erweitertes staatliches Genehmigungsverfahren, in dem die länderspezifischen, die KMK-Strukturvorgaben und mehr abgeprüft werden.

Eine Abschaffung würde natürlich nicht das Ende der Qualitätssicherung bedeuten. Im Gegenteil, damit wären tatsächlich wieder mehr Nerv, Zeit und Geld vorhanden, sich einem von der Hochschule, den Fachbereichen und Instituten selbst organisierten Verfahren zu widmen (siehe oben, Abschnitt 1.1.). Da mittlerweile alle Landeshochschulgesetze die Hochschulen zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre verpflichten, gibt es kein Zurück in die „verfahrenslose“ Zeit der 1980er Jahre, die Zeit des vor-evaluativen, naiven Qualitätsverständnisses. Es ist ferner davon auszugehen, dass die Hochschulen und ihre Angehörigen (in den meisten Fällen) selbst ein starkes Interesse an guter Forschung und guter Lehre haben und deshalb auch – dank der von Teichler (2005) beschriebenen

⁷⁷ Siehe auch Fußnote 17.

Qualitäts- bzw. Evaluationskultur auch zu entsprechenden Verfahren greifen.⁷⁸

Ferner haben sich mittlerweile Rankings von Studienfächern etabliert, die ebenfalls die Studienqualität auf den Prüfstand stellen und insbesondere Studienanfängern als Informationsquelle dienen und auch Orientierungsmöglichkeit bieten.

2.5. *Verschlinkung der Programm-Akkreditierung*

Eine gemäßigte Variante des vierten Vorschlags, der völligen Abschaffung, wäre die Verschlinkung der Akkreditierungsverfahren⁷⁹ (genauer: der Programm-Akkreditierungen). Hier gibt es wiederum verschiedene Varianten:

Variante 1 ist hiervon der gemäßigste Vorschlag: Ohne das bestehende System groß zu verändern, könnte man die Intervalle der Re-Akkreditierung erstens verlängern und zweitens zwischen BA und MA-Phase synchronisieren, so dass also BA- und MA-Studiengänge gleichzeitig akkreditiert werden können. Dies wäre eine simple Maßnahme zur Kosten- und Aufwandsreduktion, die Cluster-*Re*-Akkreditierungen wieder möglich machen würde.

Variante 2: Um den Studiengang eine Art „erste Betriebserlaubnis“ (Fischer-Blum 2007: 315) zu erteilen, wird nur mehr die Erst-Akkreditierung des Studiengangs durchgeführt. Auf die Re-Akkreditierung wird hingegen verzichtet. Die Qualitätssicherung und -verbesserung übernimmt die Studienfachevaluation. Die Re-Akkreditierung entspricht ja als Ex-post-Prüfung in ihren Verfahrenselementen der Studienfachevaluation (u.a. statistische Daten, Befragungen). Die Erst-Akkreditierung ist demgegenüber eine Ex-ante-Akkreditierung des Studienkonzepts; Erfahrungen und Resultate aus der Studienpraxis können noch nicht analysiert werden, weil noch nicht vorhanden.

Bleibt es nur noch bei der Erst-Akkreditierung, sind wiederum zwei Möglichkeiten denkbar.

a) Den Akkreditierungsagenturen bleibt diese Aufgabe überlassen.

⁷⁸ Teilt man diese Einschätzung nicht, dann muss tatsächlich auf ein dichtes System der Leistungskontrolle und positiver wie negativer Sanktionierung gesetzt werden.

⁷⁹ Wie sie beispielsweise auch von Sigrun Nickel (2006) gefordert wird.

- b) Ministerien und Agenturen teilen sich die Aufgabe, so wie es ursprünglich in dem ersten Beschluss der KMK zur Akkreditierung von 1998 auch beabsichtigt war.⁸⁰ Die Programm-Akkreditierung – so wie sie derzeit angelegt ist – ist eigentlich ein Doppelverfahren: Zum einen werden die KMK-Strukturvorgaben und die Kriterien des Akkreditierungsrates geprüft – das ist die formale Seite der Studienstrukturen. Zum anderen findet eine konzeptionelle Prüfung v.a. im Rahmen des Peer-Review (zweite Stufe) statt. Hier geht es (eigentlich) v.a. um Studienkonzepte und -inhalte. Diese beiden Aspekte können auch in getrennten Verfahren überprüft werden, das heißt, die formale Prüfung der Strukturvorgaben und auch der nötigen Ressourcen und sonstigen Rahmenbedingungen könnte von den Ministerien übernommen werden. Schon heute sind sie es, die letztlich die Studiengänge genehmigen (siehe oben, Abschnitt 1.8.). Und diese Aufgabenrückverlagerung entlastet die Hochschulen von den aufgebürdeten Kosten. Die konzeptionelle Überprüfung, und damit auch das Peer Review-Verfahren organisieren die Agenturen. Die Agenturen wären damit auch nicht mehr private Kontrolleure staatlicher Strukturvorgaben (sei es von der KMK oder den Länderministerien oder auch dem para-staatlichen Akkreditierungsrat). Auf der anderen Seite müssten die Strukturvorgaben der KMK in eine vom Minister erlassene Verordnung transferiert

⁸⁰ Dort heißt es auf Seite 2 f.: „Die Einführung eines Akkreditierungsverfahrens muss die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten von Staat und Hochschule bei der Einrichtung von Studiengängen berücksichtigen. Daraus folgt eine funktionale Trennung zwischen staatlicher Genehmigung und Akkreditierung. Die staatliche Genehmigung bezieht sich auf die Gewährleistung der Ressourcenbasis des einzurichtenden Studiengangs, die Einbindung des Studiengangs in die Hochschulplanung des jeweiligen Landes sowie die Einhaltung von Strukturvorgaben. [...] Akkreditierung hat demgegenüber die Gewährleistung fachlich-inhaltlicher Mindeststandards und die Überprüfung der Berufsrelevanz der Abschlüsse zum Gegenstand.“ Im Internet: Siehe Fußnote 8.

Sechs Jahre später heißt es in dem Eckwertepapier der KMK zur Akkreditierung vom 15.10.2004: „Die Agenturen sind bei der Akkreditierung eines Studiengangs an die Strukturvorgaben gebunden. Die Einhaltung sowohl der ländergemeinsamen als auch der landesspezifischen Strukturvorgaben sind zwingende Voraussetzung für die Akkreditierung eines Studiengangs. Sie sind somit nicht Gegenstand der Überprüfung in den Akkreditierungsverfahren. Es ist eine zentrale Aufgabe des Akkreditierungsrats, die Einhaltung der Strukturvorgaben durch die Agenturen sicherzustellen und die Akkreditierungen durch die einzelnen Agenturen insoweit zu kontrollieren [...]“ Im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/eckpunkte_akk.pdf

Die Formulierung erscheint widersprüchlich. Gemeint ist vermutlich, dass die Strukturvorgaben selbst nicht in der Akkreditierung in Frage gestellt werden dürfen, die Einhaltung der Vorgaben ist hingegen zentraler Bestandteil der Verfahren.

werden, damit das ministerielle Handeln eine verbindliche Rechtsgrundlage erhält.

Auch wenn es sich beim Akkreditierungssystem „nur“ um eine „private Parallelbürokratie“ handelt, bleibt es bei einem Abhängigkeitsverhältnis zwischen dem, der genehmigt, und dem, der eine Genehmigung benötigt. Angesichts dieses Subordinationsverhältnisses erscheint es konsequenter, wenn die Genehmigungsinstanz eine staatliche Stelle ist, gegen die entweder eine (eigenständiger werdende) Körperschaft eventuell den Rechtsweg einschlagen kann oder die – wie bislang auch – ihre Entscheidung und auch deren Konsequenzen mitverantwortet, weil sie die vorgesetzte Behörde ist.

Variante 3: Die Programm-Akkreditierung wird ausschließlich auf formale Aspekte beschränkt; es wird also überprüft, ob die KMK-Strukturvorgaben zur Akkreditierung von Studiengängen und eventuell spezielle Ländervorgaben eingehalten werden. Dies könnte entweder das Ministerium oder eine Akkreditierungsagentur übernehmen. Wenn dies in den Kompetenzbereich der Agenturen fiele, würden sich indes wiederum die oben genannten (Rechts-)Fragen stellen. Im Sinne von Variante 2 wäre es naheliegend, zusätzlich auf die Re-Akkreditierung zu verzichten, da diese weniger die formalen Strukturen als vielmehr die Erfahrungen aus der Studienpraxis überprüft. Die formalen Studienstrukturen werden sich ja im Laufe der Jahre nicht unbedingt geändert haben. Wenn der Studiengang hingegen in seinem Aufbau reformiert wird, dann wäre wieder eine Erst-Akkreditierung, sprich Genehmigung vonnöten.⁸¹ Mit diesem Vorschlag würde also nur noch eine formale Erst-Akkreditierung, also eine Überprüfung der KMK-Strukturvorgaben durchgeführt.

Fazit

Qualitätssicherung gab es im Wissenschaftsbereich schon immer (vgl. Teichler 2005, Kreckel 2002). Das Besondere der letzten 10 bis 15 Jahre war, dass man besondere Verfahren und Institutionen einführte, die auf das Ziel Qualitätssicherung bewusst ausgerichtet war. Gerade weil derar-

⁸¹ Die Frage, ab welchem Veränderungsgrad ein Studiengang als neu zu betrachten ist, ist letztlich eine Frage nach dem Gestaltungsspielraum, der den Hochschulen und ihren Fächern zugestanden wird.

tige qualitätssichernde Maßnahmen neu sind, erscheinen sie zumeist als teuer und aufwändig. Wenn hier also schon so viel Zeit und Geld investiert werden, sollten auch die Verfahren gewählt werden, die zum einen hochschulverträglich und zum anderen auch tatsächlich Verbesserungen der Struktur-, der Prozess- und der Ergebnisqualität mit sich bringen.

Die Akkreditierung von Studiengängen wird gerne als Konsumentenschutz bezeichnet; und mit den Konsumenten sind die Studierenden gemeint. Wenn man bei dieser Diktion bleiben möchte: Ein Verbraucherschutz erscheint doch v.a. dann sinnvoll, wenn der Markt an Studienanbietern unübersichtlich ist, und die Studierenden vor „schwarzen Schafen“ geschützt werden müssten. Ist dies im bundesdeutschen Hochschulwesen mit seinen überwiegend staatlichen Hochschulen und seinem „universitätszertifizierten“ Lehrpersonal tatsächlich angebracht? Die grundsätzliche Frage in der Debatte um Akkreditierung versus Evaluation ist die Frage, inwieweit tatsächlich Druck, Kontrolle von außen notwendig und hilfreich sind, die Qualität an Hochschulen zu sichern und zu verbessern. Oder wirken Druck und Kontrolle nicht eher kontraproduktiv und verdrängen die intrinsische Motivation der Hochschulangehörigen?⁸² Oder ist tatsächlich Vertrauen gut, Kontrolle aber besser, weil effektiver? Kontrolle oder Vertrauen – das ist hier die Frage.

Wenn also die Akkreditierung oder auch nur die Re-Akkreditierung wieder abgeschafft werden würde, dann wären wieder Zeit, Geld und Nerv da für tatsächlich qualitätsverbessernde Verfahren der Hochschulen und Fächer. Für Verfahren, die in der Verantwortung der jeweiligen Hochschule bzw. des jeweiligen Faches liegen. Für Verfahren, die darauf setzen, dass Lehrende (aber auch der Studierenden) intrinsisch motiviert sind, ihre Studienangebote und ihre Lehre zu verbessern. Damit würde sich auch wieder die Chance eröffnen, ein integrales Qualitätsmanagement an den Hochschulen einzurichten, das alle drei Säulen, nämlich Forschung, Lehre und Organisation in den Blick nimmt (siehe Winter/Reil 2002) und das von den Hochschulleitungen, aber auch von den Hochschulangehörigen als strategischer Ansatz zur Entwicklung der eigenen Einrichtung verstanden und gelebt wird.

⁸² Vgl. Osterloh und Frey (1997 und 2007).

Literatur⁸³

- Erichsen, Hans-Uwe 2007: Institutionelle Verankerung und Rechtsrahmen der Akkreditierung. S. 121-137 in: Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hg.) 2007: Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag. 2. vollständig überarbeitete Auflage
- Fischer-Bluhm, Karin 2007: Akkreditierung und Evaluation. S. 313-324 in: Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hg.) 2007: Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag. 2. vollständig überarbeitete Auflage
- Grimm, Reinhold R. 2006: Qualitätssicherung aus Sicht der Fakultätentage. S. 1-12 (B 4.6) in: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen! Teil B: Hochschulpolitische Ziele der Akteure: Positionen in Deutschland. Stuttgart: Raabe
- Hofmann, Stefanie 2006: Für Prozessqualität in Lehre und Studium: die Prozessakkreditierung. *evaNet-Position* 08/2006
- Hopbach, Achim 2006: Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems in Deutschland. Ein Kommentar zur aktuellen Diskussion und sechs Fragen. *evaNet-Position* 02/2006
- Hornbostel, Stefan/Simon Dagmar (Hg.) 2006: Wie viel (In-)Transparenz ist notwendig? Peer Review revisited. iFQ-Working paper No. 1/Dezember 2006. Im Internet: http://www.forschungsinfo.de/Publikationen/Download/working_paper_1_2006.pdf
- Kieser, Alfred/Frese, Erich/Müller-Böling/Thon, Norbert 1996: Probleme der externen Evaluation wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge. S. 69-94 in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft: Ergänzungsheft, Heft 1
- Kohler, Jürgen 2005: Anforderungen an die Qualität des Akkreditierungssystems. S. 1-18 (F 1.4) in: Benz, Winfried/Kohler, Jürgen/Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen! Teil F: Akkreditierung und weitere Formen der Qualitätssertifizierung: Grundlagen und Elementarzwecke der Akkreditierung. Stuttgart: Raabe
- Kreckel, Reinhard 2002: Externe und interne Impulse zur Erneuerung der Qualitätssicherung an Hochschulen. Einige einführende Überlegungen. S. 16-20 in: Reil, Thomas/Winter, Martin: Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld
- Künzel, Rainer 2005: Qualitätssicherung in Lehre und Studium durch institutionelle Evaluation. *evaNet-Position* 07/2005
- Lege, Joachim 2005: Die Akkreditierung von Studiengängen: Wissenschaftsfreiheit in den Händen privater Parallelverwaltung? In: Juristenzeitung. Vol. 60 (2005) 14, S. 698-707. Auch im Internet verfügbar: <http://www.moritzmedien.de/68+M5b905eb6b4f.html>

⁸³ Im Literaturverzeichnis sind nur die Aufsätze genannt, für die sich Personen namentlich verantwortlich zeichnen. Dokumente von korporativen Akteuren sind mit Internet-Quelle in den jeweiligen Fußnoten angegeben. Auf alle angegebenen Internetadressen wurde das letzte Mal am 2.11.2007 zugegriffen.

- Mittag, Sandra/Bornmann, Lutz/Daniel, Hans-Dieter 2006: Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre durch Evaluation. Akzeptanz und Folgen mehrstufiger Evaluationsverfahren. S. 6-27 in: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 28, Heft 2. Auch im Internet verfügbar: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1379.pdf>
- Nickel, Sigrun 2006: Anforderungen an die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems aus Sicht des CHE. Im Internet: http://www.che.de/downloads/CHE_Positionspapier_Akkreditierung.pdf
- Nickel, Sigrun 2007: Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung. CHE-Arbeitspapier Nr. 94, September 2007. Im Internet: http://www.che.de/downloads/CHE_QM_Studie_AP94.pdf
- Osterloh, Margit/Frey, Bruno S. 1997: Sanktionen oder Seelenmassage? Motivationale Grundlagen der Unternehmensführung. S. 307-321 in: Die Betriebswirtschaft, Vol. 57. Im Internet: http://www.iou.unizh.ch/orga/downloads/C_51_sankt.od.seelen.pdf
- Osterloh, Margit/Frey, Bruno S. 2007: Die Krankheit der Wissenschaft. Der Forschungsbetrieb leidet am Übermaß falsch ausgerichteter Evaluationen. S. 670-673 in: Forschung & Lehre, Vol. 14, Heft 11
- Pasternack, Peer: Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente, (HoF-Arbeitsbericht 5/2004). Hrsg. von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg
- Pautsch, Arne 2005: Rechtsfragen der Akkreditierung. S. 200-218 in: Wissenschaftsrecht, Vol. 38, Heft 3
- Reisert, Reiner 2002: Reform der Studienfachevaluation. S. 39-47 in: Reil, Thomas/Winter, Martin (Hg.) 2002: Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag
- Teichler, Ulrich 2005: Was ist Qualität? S. 130-136 in: Das Hochschulwesen, Vol. 53, Heft 4
- Webler, Wolff-Dietrich 2007a: System- bzw. Prozessakkreditierung – Ausweg aus den Dilemmata der Programmakkreditierung? Teil 1. S. 30-37 in: Qualität in der Wissenschaft, Vol. 1, Heft 2
- Webler, Wolff-Dietrich 2007b: System- bzw. Prozessakkreditierung – Ausweg aus den Dilemmata der Programmakkreditierung? Teil 2. S. 62-71 in: Qualität in der Wissenschaft, Vol. 1, Heft 3
- Winter, Martin (unter Mitarbeit von Solvejg Rhinow, Thorsten Schomann und Susanne Volkmar) 2001: In drei Stufen zur Studienqualität: Das Konzept der Lehrevaluation in der Universitätspartnerschaft (LEU) Leipzig – Halle-Wittenberg – Jena. S. 1-30 (D 2.6) in: Handbuch Hochschullehre. Bonn: Raabe
- Winter, Martin 2002: Studienqualität durch Evaluation und Akkreditierung – vier Entwicklungsszenarien. S. 110-124 in: Reil, Thomas/Winter, Martin (Hg.) 2002: Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag
- Winter, Martin 2005: Mitwirkungschancen bei Qualitätssicherung und Studienstrukturreform. S. 112-130 in: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 37, Heft 2/2005. Auch im Internet verfügbar: <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1107.pdf>

- Winter, Martin 2008: Das neue Studien- und Akkreditierungssystem und der vermeidbare Niedergang der „Kleinen Fächer“. Zur mangelnden Akkreditierungsfähigkeit von Studiengängen mit zwei oder mehr Fächern. In: Das Hochschulwesen, Vol. 56, Heft 1 (erscheint demnächst)
- Winter, Martin/Reil, Thomas 2002: Auf dem Weg zu einem integralen Qualitätsmanagementsystem an Hochschulen. S. 6-14 in: Reil, Thomas/Winter, Martin (Hg.) 2002: Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag

Personalentwicklung an der Hochschule

Zehn Wege in ein unentdecktes Land

Boris Schmidt

Jena

Alles an der Hochschule dreht sich um den Aufbau, um die Weiterentwicklung und die Vertiefung von Kompetenzen, Wissen und Können, Techniken und Methoden, Fertigkeiten und Fähigkeiten: Studierende erwerben fachspezifische Grundlagen und vertiefen ihr Wis-

sen, um einem Interesse an Erkenntnis und der notwendigen Vorbereitung auf spätere berufliche Tätigkeiten nachzukommen. Nachwuchswissenschaftler/-innen entwickeln ihr Wissen und Können, während sie in eine bestimmte *Scientific Community* hineinwachsen und sich für Berufsfelder mit höchsten Qualifikationsanforderungen rüsten. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler entwickeln Konzepte, Methoden und Instrumente, erweitern das Wissen in ihrem Fachgebiet und definieren den *State of the Art* einer Disziplin immer wieder neu. Hochschulleitungen, die Administration und Förderinstitutionen tragen zu diesen Prozessen der Kompetenzentwicklung bei, organisieren und finanzieren sie, geben ihnen Impulse und einen institutionellen Rahmen. Kurz: Die Institution *Hochschule* insgesamt hat den Zweck, die Entwicklung von Kompetenzen auf allen Ebenen zu unterstützen. Ist es da nicht absurd, Personalentwicklung, also die absichtsvolle Förderung individueller Kompetenzentwicklung, an genau dieser Institution als „unentdecktes Land“ zu bezeichnen?

Doch die entscheidende Frage lautet nicht, *ob* die Hochschule neuerdings so etwas wie Personalentwicklung benötigt: Sie „hat“ sie schon längst, Personalentwicklung (kurz: „PE“) fand schon immer statt. Mit den Worten von Neuberger (1994, S. 157; Hervorhebung B.S.): „Man kann nicht *nicht* PE betreiben“, auch nicht an der Hochschule. Vielmehr ist zu fragen: *Wie* kann die Hochschule die ohnehin tagtäglich und ganz selbstverständlich stattfindende Personalentwicklung in einer solchen Weise gestalten, organisieren und mit einer Richtung versehen, dass Personalentwicklung der Institution *Hochschule* und den an ihr beteiligten Menschen hilft, individuellen und gesellschaftlichen Zukunftsanforderungen gerecht zu werden? Gezielte und bewusst betriebene Personalentwicklung bietet viele Potenziale, die es an der Hochschule erst noch zu entdecken und zu erkunden gilt.

I. Personalentwicklung an der Hochschule

Die wirtschaftlichen, strukturellen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des deutschen Hochschulwesens (vgl. Barz, Carstensen & Reissert, 1997, S. 7) haben sich in den vergangenen Jahrzehnten auf nationaler und internationaler, insbesondere auch: europäischer Ebene verändert. Zugleich wird die traditionell geprägte innere Funktionsweise der Hochschulen als problematisch (Preißer, 1993, S. 505 f.) und als krisenhaft (Pellert, 1995, S. 123) wahrgenommen, indem sie nicht zu dem als notwendig erachteten Wandel zu passen scheint. Als Alternativmodell wird die „kontrollierte Autonomie“ (Kern, 1998) diskutiert, die der Hochschule größere Freiräume, aber auch eine stärkere Verantwortlichkeit für das Handeln der ihr angehörigen Individuen zuweist. Als besondere Herausforderung auf diesem Weg des Wandels, gleichsam auf dem Weg in ein „unentdecktes Land“, wird von vielen die Notwendigkeit veränderten Verhaltens der Menschen in der Hochschule angesehen: Zum Beispiel im Sinne veränderter hochschulinterner Kommunikationsprozesse, beim Einsatz neuer Medien in der Hochschullehre oder bei der Nutzung von Instrumenten des Qualitätsmanagements. Gezielte Personalentwicklung für die Akteure in der Hochschule könnte hier unterstützend wirksam werden. In ihrer „Hamburger Erklärung“ halten Müller-Böling und Sager (1999, S. 12) allerdings fest:

„Es mangelt nicht nur an anreizorientierten Vergütungsstrukturen, sondern auch an Personalentwicklungskonzepten, die auf einen veränderten Aufgabenzuschnitt und ein neues Aufgabenverständnis ausgerichtet sind.“

Punktuell werden bereits derartig ausgerichtete Konzepte zur Personalentwicklung im Hochschulbereich skizziert oder erprobt (Iber, 2000; Dose, 2004; Baier, 2005). Die Erfahrungen zeigen hierbei, dass Personalentwicklung kein „nettes Beiwerk“ des „eigentlichen“ Hochschulgeschehens, sondern einen Faktor von strategischer Bedeutung darstellt, indem die Art und Weise, wie Personalentwicklung betrieben wird, über den Erfolg oder Misserfolg des Gesamtvorhabens *Wandel der Hochschule* entscheiden kann:

„Personalentwicklung ist kein Addendum im Rahmen der Universitätsentwicklung, sondern stellt den zentralen Ansatzpunkt für Veränderungen dar“ (Meister-Scheytt & Scheytt, 2005, S. 131).

Jedoch ist eine solche, mit strategischen Zielsetzungen versehene Personalentwicklung an Hochschulen im Gegensatz zu wirtschaftlich agierenden Organisationen gegenwärtig alles andere als etabliert. Nur rund ein Drittel der Hochschulen verfügt derzeit überhaupt über eine explizite PE-Stelle oder vergleichbare Funktionseinheit auf zentraler Ebene, und die bestehenden PE-Angebote werden in zersplitterter, nicht jedoch strategisch koordinierter Weise zur Nutzung gestellt (Schmidt, 2007). Die gezielte Einbindung der Personalentwicklung in die Hochschulentwicklung fehlt somit zumeist:

„Doch was in der Wirtschaft selbstverständlich ist, fehlt an den Universitäten wie an fast allen staatlichen Einrichtungen gänzlich. Weder liegen Konzepte zur Personalaus- und -weiterbildung vor, noch entsprechende flächendeckende, aufeinander abgestimmte Angebote“ (Spiel & Fischer, 1998b, S. 162).

Oder ganz plakativ: „Personalentwicklung ist derzeit Personalverwaltung ohne (offizielle) Phantasie“ (Pellert, 2000, S. 11). Doch es gibt auch erste Anzeichen dafür, dass Hochschulen beginnen, sich von dieser „phantasielosen“ Art und Weise der Personalentwicklung zu lösen und deren Funktion neu und anders als bislang zu interpretieren: „In jüngster Zeit entdecken Hochschulen Personalentwicklung als Instrument zum Aufweichen ihrer personellen Verkrustungen“ (Moog, 2004, S. 31): Hochschulen sind im Begriff zu entdecken, welche Potenziale in der Personalentwicklung stecken, und die Chancen dieses „unentdeckten Landes“ nutzbar zu ma-

chen. Was genau bezweckt Personalentwicklung, und in welchen Formen gibt es sie bereits an der Hochschule?

Die zentralen Aufgaben der Personalentwicklung werden in den Definitionen unterschiedlicher Autoren (Neuberger, 1994, S. 3; Staufenbiel, 1999, S. 510; Becker, 2005, S. 5) mit nur geringfügigen Nuancierungen umschrieben: Personalentwicklung umfasst systematisch geplante und durchgeführte Aktivitäten, die sich an Personen innerhalb einer Organisation (eines Unternehmens, einer Institution, einer Hochschule) richten und darauf abzielen, deren arbeitsbezogene Kompetenzen sowie die damit verbundenen arbeitsbezogenen Einstellungen und Motivationen in einer bestimmten Richtung umzuformen. Je nach Verwendungskontext und Zielstellung stehen im Repertoire der PE völlig unterschiedliche Methoden und Maßnahmen zur Verfügung (vgl. Staufenbiel, 1999, S. 511, mit 45.360 möglichen Varianten der PE). Als Aufgabenfelder der PE für die Organisation *Hochschule* beschreibt Iber (2000): (1) Führungskräfteentwicklung, (2) Bereitstellung von Methoden für das Personalmanagement, zum Beispiel für Mitarbeitergespräche, (3) Durchführung von Personalbedarfsanalysen, (4) die Nutzbarmachung von Evaluationsergebnissen als Ausgangsbasis für Professionalisierung und Qualifizierung, (5) Fortbildung für das Verwaltungspersonal sowie (6) Frauenförderung. Webler (2003, S. 246 ff.) benennt als thematische Schwerpunkte der Personalentwicklung speziell für den akademischen Bereich: (1) Forschung und wissenschaftliches Arbeiten, (2) Lehre, Vermittlung und Präsentation, (3) Hochschul- bzw. Wissenschaftsmanagement und Führung, (4) Unterstützung beim Eintritt in die jeweilige *Scientific Community*, (5) karrierestrategische Beratung und Hilfestellung.

In Tabelle 1 werden beispielhaft Angebote der hochschulischen Personalentwicklung genannt, die typischerweise von bestimmten Anbietern innerhalb der Hochschule erbracht werden und jeweils schwerpunktmäßig an eine definierte Zielgruppe gerichtet sind. Ein Teil dieser Angebote (z.B. Promotion, Habilitation) blickt bereits auf eine sehr lange Tradition zurück und erscheint so selbstverständlich, dass die Anwendung des Begriffs *Personalentwicklung* überraschend klingen mag, während ein anderer Teil (z.B. Einstiegsprogramme, Coaching, Mentoring) erst in jüngerer Zeit an Bedeutung gewonnen hat und Ansatzpunkte für innovative Formen der hochschulischen Personalentwicklung mit sich bringt.

Tabelle 1: Ausgewählte Angebote der hochschulischen Personalentwicklung

Angebot	Anbieter	Zielgruppe	Beschreibung
Einstiegsprogramm für neue Hochschulmitarbeiter/-innen	Stabsstelle Nachwuchs, Graduiertenschule, Personalentwicklung	Graduierte/Nachwuchswissenschaftler/-innen/Verwaltung	auf kurze Zeit angelegte und in moderierten Gruppen/ Netzwerken organisierte Begleitung des Eintritts in den jeweiligen Arbeitsplatz Hochschule (z.B. Aigner & Greul, 2000)
Promotion	Fachdisziplin, Arbeitsbereich, Graduiertenkolleg/-schule	Graduierte	langfristige, primär fachbezogene und auf den Eintritt in die jeweilige Scientific Community gerichtete Weiterqualifikation in strukturierten (Promotionsstudium) bis unstrukturierten (traditionelle Promotion) Formaten
Habilitation	Fachdisziplin	Nachwuchswissenschaftler/-innen	selbstständige, primär fachbezogene und auf die eigene Etablierung als Wissenschaftler/-in gerichtete Weiterqualifikation durch Teilnahme am Forschungsprozess innerhalb einer Scientific Community
Lehrveranstaltungs-evaluation	Stabsstelle Studium/Lehre, Controlling	Lehrende	individuelles fragebogengestütztes Feedback über das jeweilige Veranstaltungskonzept und das Lehrverhalten in einzelnen Lehrveranstaltungen aus Studierendensicht (z.B. Sturm, 1991)
Lehrentwicklung	hochschuldidaktische Einrichtung, Verbund	Lehrende	separat belegbare, ggf. zu Sequenzen/Zertifikaten zusammengefasste Workshops und Trainings zu lehrbezogenen Themen (z.B. Macke, Kaiser & Brendel, 2003)
Förderprogramme für ausgewählte Zielgruppen	Graduiertenkolleg/-schule, Stabsstelle Nachwuchs, Förderorganisationen	Graduierte/Nachwuchswissenschaftler/-innen	längerfristig angelegte, auf definierte Zielgruppen (z.B. Frauen, Junioprofessoren/innen, ...) ausgerichtete und in moderierten Gruppen/Netzwerken organisierte Begleitung zu arbeits-/entwicklungsbezogenen Fragestellungen und Themen (z.B. Mehrtens, 2004)

Coaching	externe Anbieter	(Nachwuchs-)Wissenschaftler/-innen, leitende Verwaltung	individuelle lösungsorientierte und themenzentrierte Beratung zu arbeits- und/oder entwicklungsbezogenen Fragestellungen und Problemen (z.B. Fiegel-Kölblin, 2004)
Mentoring	Stabsstelle Nachwuchs	Nachwuchswissenschaftler/-innen	auf begrenzte Zeit angelegte und in Paaren organisierte Begleitung einzelner Nachwuchswissenschaftler/-innen durch etablierte Wissenschaftler/-innen (z.B. Löther, 2003)
interne Fort- und Weiterbildung	Personalentwicklung	Hochschulverwaltung, akademisches Personal	separat belegbare Workshops, Trainings und Schlungmaßnahmen zu verwaltungs- und leitungsbezogenen Themen (z.B. Rummeler, 2006)

Die Übersicht zeigt, dass bereits eine große Vielfalt von Personalentwicklungsangeboten in der Hochschule besteht. Allerdings werden die meisten dieser Angebote nicht unter der expliziten Bezeichnung *Personalentwicklung* und nicht von entsprechend benannten Stellen angeboten:

„Die *Funktion* Personalentwicklung [...] wird derzeit nicht von der *Struktur* Personalentwicklung – so überhaupt vorhanden – erbracht“ (Schmidt, 2007, S. 27).

Und gerade dort, wo Personalentwicklung für die Mitglieder der Hochschule unter der expliziten Bezeichnung *Personalentwicklung* stattfindet, offenbart sich bei näherer Betrachtung oftmals eine bloße Umetikettierung bereits bestehender Angebote zur Fort- und Weiterbildung ohne konzeptionelle Anpassung an die Notwendigkeiten der Hochschulentwicklung (Webler, 2006, S. 3), insbesondere ohne die für das Konzept der Personalentwicklung wesentliche systematische und absichtsvolle Ausrichtung der Angebote.

II. Zehn Grundmodelle der Personalentwicklung

Die widersprüchliche Situation der Personalentwicklung an der Hochschule belegt: Es mangelt derzeit noch an einem gemeinsamen und explizierbaren Verständnis, welche Funktion hochschulische Personalentwicklung einnehmen kann und soll. Ungelöst sind bislang Fragen, die den Status und die Aufgaben von Personalentwicklung an der Hochschule betref-

fen: Wofür und für wen wird Personalentwicklung benötigt, welche Ziele sollen damit erreicht werden, und wie soll PE an der Hochschule künftig funktionieren?

Diese fehlende Einigkeit auf strategischer Ebene muss nicht in mangelnder Aufmerksamkeit oder gar schlechtem Willen der beteiligten Akteure begründet sein, sondern sie kann auch in der Natur der Sache, im Facettenreichtum und in der Entwicklungsdynamik (vgl. Becker, 2007, S. 56 f.) der Thematik selbst liegen: Personalentwicklung kann von ganz unterschiedlichen Prämissen und Modellen *über* PE ausgehen, die sich wie ein roter Faden durch die gesamte Arbeitsweise der Personalentwicklung in der betreffenden Institution ziehen: von den ihr zugewiesenen Funktionen und den an sie gerichteten Erwartungen über die Besetzung und Vorgehensweise der für PE zuständigen Stellen und Personen, deren handlungs- und entscheidungsleitende Werte bis hin zur ganz konkreten Ebene der Art und des Ausmaßes der bereitgestellten PE-Angebote und PE-Maßnahmen. Nachfolgend werden, basierend auf den von Neuberger (1994, S. 57 ff.) skizzierten „Rahmenmodellen“ der Personalentwicklung sowie den von Becker (2005, S. 15 ff.) dargestellten „wissenschaftlichen Grundlagen der Personalentwicklung“, ergänzt um einzelne Konzepte unterschiedlicher Autoren, zehn derartiger „Grundmodelle“ der PE skizziert und auf die Hochschule bezogen. Sie beschreiben jeweils einen bestimmten grundsätzlichen Ansatz, PE zu betreiben, der sich auf die Auswahl, den Einsatz und die Gestaltung der konkreten PE-Maßnahmen (z.B. Förderprogramm für Nachwuchswissenschaftler/-innen) auswirkt. Ein- und dieselbe Maßnahme kann entsprechend dem jeweils gewählten Grundmodell in der einen oder anderen Weise ausgestaltet und mit ganz unterschiedlicher Zielsetzung eingesetzt werden. Die Grundmodelle beschreiben daher nicht einzelne PE-Maßnahmen, sondern jeweils eine bestimmte Art und Weise, PE zu betreiben.

Die insgesamt zehn Grundmodelle lassen sich drei Gruppen zuordnen, in denen entweder das Individuum, die Organisation oder die Personalentwicklung selbst im Fokus steht. Drei der Grundmodelle greifen auf, dass sich Personalentwicklung *per definitionem* in erster Linie an Individuen richtet; es lassen sich der (1) Job-Man-Fit-Ansatz, (2) das Modell der Grenzüberschreitung sowie (3) der Ansatz von PE als Beitrag zur Selbstorganisation unterscheiden. In vier weiteren Grundmodellen wird die Rolle der Personalentwicklung auf der organisationalen Ebene betrachtet, nämlich (4) als Prozess einer rationalen Problemlösung, (5) ent-

sprechend den in der Kontingenztheorie diskutierten Relationen zwischen Organisation und Umwelt, (6) im Sinne des ökonomisch orientierten Investitionsmodells oder aber (7) als systemische Personalentwicklung, in der die wechselseitigen Abhängigkeiten innerhalb der Organisation im Blickpunkt stehen. Das Agieren der Personalentwicklung selbst wird von drei Grundmodellen in den Blick genommen, nämlich (8) vom Evolutionsmodell der Personalentwicklung, (9) vom Modell der symbolischen Politik sowie (10) vom Wissenschaftsmodell, in dem PE als Forschungsobjekt verstanden wird. Tabelle 2 fasst die nachfolgend weiter ausdifferenzierten zehn Grundmodelle und die jeweils implizierten Werte zusammen und liefert Umsetzungsbeispiele für eine entsprechende Ausgestaltung der Personalentwicklung an der Hochschule.

Tabelle 2: Zehn Grundmodelle der Personalentwicklung, implizierte Werte und Umsetzungsbeispiele an Hochschulen

Grundmodell	Werte	Beispiel für Umsetzung in der Hochschule
Gruppe I: Individuum im Fokus		
(1) Job-Man-Fit-Ansatz	individuelle Effektivität	klar strukturierte Angebote zur individuellen Kompetenzfeststellung und zur Steuerung der Kompetenzentwicklung entsprechend der IST-SOLL-Differenzen
(2) Grenzüberschreitungsmodell	individuelles Wachstum	gezielte Angebote für die Begleitung definierter Übergänge (z.B. Einstiegsprogramme, Beratung für Ausgründungen, Krisenintervention, ...)
(3) Selbstorganisationsmodell	Freiheit und Selbstbestimmung	Coaching, Mentoring, Supervision zur Stärkung der Selbstorganisationsfähigkeit sowie „Cafeteria-System“ von Workshops und Unterstützungsangeboten
Gruppe II: Organisation im Fokus		
(4) rationale Problemlösung	Logik und Vernunft	ausgelagerte Einrichtung als Servicestelle mit wissenschaftlichem Beirat, regelmäßig durchlaufener „PE-Funktionszyklus“, auf Problemstellungen fokussierte Themenauswahl (z.B. Mitarbeiterführung, Hochschuldidaktik)
(5) kontingenztheoretisches Modell	institutionelle Effektivität	an Hochschulleitung sowie Organisations-/Hochschulentwicklung angebundene Stabsstelle, strategische Themenschwerpunkte (z.B. Bologna, Qualitätsmanagement, neue Steuerungsinstrumente)

(6)	Investitionsmodell	Return on Investment	intern und ggf. extern agierende Servicestelle innerhalb der Hochschule, Auswahl der Angebote mit optimalem Wirkungsgrad auf individueller, organisationaler oder institutioneller Ebene, „PE als Profit Center“
(7)	systemische Personalentwicklung	Flexibilität	Zusammenspiel zwischen zentraler und dezentraler Personalentwicklung, zielgruppenspezifische und individuell variable Entwicklungsangebote, „Mosaiksteinchen-PE“ mit häufigen Zielkorrekturen

Gruppe III: Personalentwicklung im Fokus

(8)	Evolutionsmodell	Vertrauen in institutionelle Selbstorganisation	Varietätenreichtum und Parallelität alternativer Formen der Personalentwicklung, keine zentrale Verantwortung, keine gezielte PE notwendig, aber Unterstützung für innovative PE-Ideen
(9)	symbolische Politik	Legitimierung und Akzeptanzsicherung	Einrichtung von „Leuchtturm-Projekten“, Thematisierung der Personalentwicklung in offiziellen Verlautbarungen, starker Marketing-Fokus, „pro forma-PE“
(10)	Wissenschaftsmodell	Erkenntnis	wissenschaftliche Analyse der Gesetzmäßigkeiten von Interventionen, Entwicklung von Theorien der PE, Feldstudien und experimentelle Untersuchungen, „PE als Forschungsprojekt“

II.1 Grundmodelle mit einem Fokus auf dem Individuum

In der ersten Gruppe von Grundmodellen liegt der Fokus auf dem Individuum, an dessen arbeitsbezogener Situation die Personalentwicklung ausgerichtet wird. Der Job-Man-Fit-Ansatz, das Grenzüberschreitungs- sowie das Selbstorganisationsmodell beschreiben drei unterschiedliche Ansätze, PE am Individuum auszurichten.

(1) Job-Man-Fit-Ansatz

Personalentwicklung entsprechend dem „Job-Man-Fit-Ansatz“¹ hat das Ziel, arbeitsbezogene Kompetenzen und mit diesen: das arbeitsbezogene Verhalten von Individuen an die von ihnen aktuell oder künftig zu

¹ Neuberger, 1994, S. 63; Becker, 2005, S. 43: „Anreiz-Beitrags-Theorie“; Thom, 2007, S. 5: „Anforderungsprofile der Stellen mit den Fähigkeitsprofilen der Stelleninhaber in bestmögliche Übereinstimmung zu bringen“.

erbringenden Arbeitsaufgaben anzupassen. Die Aufgabe der PE besteht deswegen darin, das „Fähigkeitsprofil“ (Thom, 2007, S. 6) des Individuums festzustellen, mit einem „Anforderungsprofil“ (ebd.) zu vergleichen und die Nutzung solcher Angebote sicherzustellen, welche die Überbrückung einer etwaigen Differenz ermöglichen. Bevorzugte Methoden der PE sind in diesem Grundmodell neben den benötigten Verfahren zur individuellen Bildungsbedarfsfeststellung und zur Untersuchung der Arbeitsplatzanforderungen² solche Fort- und Weiterbildungsangebote, in denen die Vermittlung unmittelbar arbeitsbezogener Kompetenzen im Vordergrund steht.

Zielgröße und damit der in diesem Grundmodell implizit vertretene Wert ist die individuelle Effektivität: Personen sollen durch PE in die Lage versetzt werden, den ihnen zukommenden arbeitsbezogenen Aufgaben möglichst in optimaler Weise gerecht zu werden. Ein Beispiel für ein entsprechend ausgestaltetes PE-Angebot an der Hochschule ist das von Gräner et al. (2004) beschriebene „Förder-Assessment“ für Studierende. Zu einem gegebenen Zeitpunkt wird hierbei der individuelle Kompetenzstand im Rahmen eines Assessment Centers eingeschätzt, um nachfolgend Entwicklungsempfehlungen auszusprechen, die sich an den Anforderungen des Studienalltages orientieren. Eine ähnliche Zielsetzung wird auch im „Kompetenzprofil“ für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen (Schmidt, in Vorbereitung) verfolgt: Die Person schätzt ihren aktuellen IST-Kompetenzstand anhand eines Kompetenzinventars selbst ein und definiert das (erwartete) SOLL-Anforderungsprofil entsprechend der eigenen beruflichen Perspektive innerhalb oder außerhalb der Hochschule. Die Gegenüberstellung von IST und SOLL dient anschließend als Ausgangspunkt zur Planung der individuellen Entwicklungsvorhaben. Entsprechend ist die individuelle Nutzungsentscheidung von PE-Angeboten, z.B. die Teilnahme an hochschuldidaktischen Workshops, gemäß dem Job-Man-Fit-Ansatz durch Instrumente zur Feststellung des individuellen Bildungsbedarfs zu steuern, z.B. im Sinne einer verbindlichen Teilnahme nach kritischen Ergebnissen bei der Lehrveranstaltungs-evaluation.

² Berthel & Becker, 2007, S. 328: „Personenanalyse“ sowie „Arbeitsplatzanalyse“.

(2) *Grenzüberschreitungsmodell*

Wird Personalentwicklung im Kontext von Grenzüberschreitungen (vgl. Neuberger, 1994, S. 63) verstanden, rückt die Beobachtung in den Fokus, dass Menschen im Laufe ihres (nicht nur) beruflichen Lebens unterschiedliche Phasen durchlaufen. Die Kompetenzanforderungen und Entwicklungsaufgaben in den einzelnen Phasen (z.B. als Doktorand/-in, als Nachwuchswissenschaftler/-in, als Professor/-in) ergeben eine jeweils sowohl quantitativ als auch qualitativ unterschiedliche Konstellation, die sich auch in der Verschiedenartigkeit der beruflichen Rollen niederschlägt. Ins Zentrum einer an einzelnen beruflichen Phasen orientierten oder gar einer „lebenszyklusorientierten Personalentwicklung“ (Graf, 2007) rücken die durch das Individuum zu bewältigenden Übergänge zwischen den einzelnen Phasen (z.B. erstmalige Aufnahme einer Tätigkeit als wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in, Phase nach der Promotion, erstmalige Berufung). Die Personalentwicklung befasst sich entsprechend dieses Grundmodells damit, Phasen der beruflichen Entwicklung zu identifizieren, alternative Entwicklungspfade zu skizzieren und Entwicklungsangebote bereitzustellen, die das Individuum bei der Meisterung des jeweils anstehenden Übergangs unterstützen.

Zielgröße und implizierter Wert dieses Grundmodells ist die gelungene Bewältigung individueller Entwicklungsaufgaben, also das individuelle Wachstum. Webler (2003, S. 248) benennt beispielsweise als längerfristige Entwicklungsaufgabe für Nachwuchswissenschaftler/-innen, „sich erst in die Verkehrsformen der jeweils fachspezifischen *Scientific Community* und Expertenkultur des eigenen Faches“ einzufinden. Auch systematische Angebote für den Eintritt in den „Arbeitsplatz Hochschule“ entsprechen diesem Grundmodell. Neef und Löhrmann (2004, S. 184) beschreiben ein solches kompaktes 3-tägiges Angebot, das neben der Vermittlung notwendiger Basiskompetenzen auch „Strategien und Tipps für eine gelungene Bewältigung der Anfangshürden“ thematisiert. Von ausgedehnterer zeitlicher Erstreckung ist das von Aigner und Greul (2000) entwickelte „interne Training“, das neuen akademischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen über eine gewisse Einstiegszeit hinweg Unterstützung liefert. Eine Kopplung der Teilnahme an derartigen PE-Angeboten an den individuellen Stand der (z.B. lehrbezogenen) Kompetenzen wie im Job-Man-Fit-Ansatz wäre entsprechend dem Grenzüberschreitungsmodell jedoch kontraproduktiv, da hier nicht etwa der Ausgleich fehlender Kom-

petenzen bei einigen oder die Förderung besonderer Stärken bei anderen, sondern die Bewältigung des Phasenübergangs bei allen im Vordergrund steht.

(3) *Selbstorganisationsmodell*

Schließlich kann Personalentwicklung auch darauf fokussieren, dem Individuum einen „Anstoß zur Selbstorganisation“ zu geben.³ Kerngedanke dieses Grundmodells ist die Auffassung, dass Menschen sowohl ihr unmittelbar tätigkeitsbezogenes Handeln als auch die längerfristig erfolgende eigene Kompetenzentwicklung in allererster Linie selbst organisieren. Die Personalentwicklung sieht es entsprechend dieses Grundmodells als ihre primäre Aufgabe an, bei den Individuen die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenzen (Berthel & Becker, 2007, S. 328: „subjektive Bildungsbedarfsanalyse“), zur Identifikation von Entwicklungszielen sowie zur Steuerung der eigenen Kompetenzentwicklung zu fördern, wobei „sowohl Wollens- als auch Könnens-Komponenten“ (ebd., S. 320) anzusprechen sind. Als bevorzugte Methoden der Personalentwicklung sind unter diesem Grundmodell insbesondere Coaching, Supervision und/oder Mentoring sowie Konzepte kollegialer Beratung zu nennen. Erst in zweiter Linie sind von einer solchen Personalentwicklung Angebote zur Vermittlung konkret handlungsbezogener Kompetenzen zu erwarten, deren Nutzung von den Individuen selbstorganisiert und nicht etwa unter Steuerung durch die Personalentwicklung erfolgt.

Als implizite Werte einer derart verstandenen Personalentwicklung sind daher Freiheit und Selbstbestimmung der Individuen anzusehen. So skizzieren Arnold et al. (1998, S. 148) als eine der Aufgabenstellungen für die hochschulische PE, „Weiterbildungsangebote zu entwickeln, bei denen die Teilnehmer(innen) mit Kolleg(inn)en über Probleme ihrer Lehrtätigkeit kommunizieren können“ und entwerfen das „Modell einer selbstorganisierten Weiterbildung“. Im Kern besteht dieses Modell aus kollegialen Netzwerken, die nach einer erstmaligen Zusammenführung und nach einem Kennenlernen geeigneter Kommunikationsformen (z.B. Gesprächsführung, lösungsorientierte kollegiale Beratung) unabhängig

³ Schreyögg, 2003, S. 18; vgl. Neuberger, 1994, S. 54 „Selbst-Entwicklung“; Becker, 2005, S. 80: „die Fähigkeit zu reflexivem Lernen zu schulen“; Berthel & Becker, 2007, S. 320: „Förderung von Selbstentwicklung“.

von einer weiteren Unterstützung durch professionalisierte Moderation weiter bestehen und den jeweils in der Gruppe anstehenden Kompetenzerwerb selbstorganisiert decken. Eine nach dem Selbstorganisationsmodell ausgerichtete hochschulische Personalentwicklung will somit Impulse zur Übernahme eigenverantwortlicher Kompetenzentwicklung geben und setzt daher auf die Selbststeuerung des sich entwickelnden Personals. Entsprechend stehen die konkreten PE-Angebote im Sinne eines „Cafeteria-Modells“ zur freiwilligen Nutzung bereit. Aufgabe der Personalentwicklung ist es hier, die Selbststeuerungsfähigkeit der Lehrenden zu unterstützen (z.B. durch Coaching) und Informationen zur selbstgesteuerten Auswahl passender Angebote zu liefern (z.B. durch Lehrveranstaltungs-evaluation).

II.2 Grundmodelle mit einem Fokus auf der Organisation

In der zweiten Gruppe von Grundmodellen wird die Rolle der Personalentwicklung ganz in den organisationalen Kontext gestellt. Die Personalentwicklung als rationale Problemlösung, entsprechend dem kontingenztheoretischen oder dem Investitionsmodell oder aber im Sinne einer systemischen Personalentwicklung beschreiben vier alternative Ansätze innerhalb dieser Gruppe.

(4) *Personalentwicklung als rationale Problemlösung*

Im Modell der rationalen Problemlösung⁴ stellt sich die Personalentwicklung als diejenige organisationale Funktion dar, welcher die Aufgabe zukommt, im Bereich der Ressource *Personal* Probleme (z.B. Kompetenzlücken, hinderliche arbeitsbezogene Einstellungen, Konflikte) zu identifizieren, in weiteren Phasen Lösungen für diese Probleme zu entwickeln, diese umzusetzen und abschließend den Erfolg der Maßnahmen zu prüfen. Bildungsbedarfs- sowie Organisationsanalysen (Berthel & Becker, 2007, S. 328) stellen entsprechend dieses Grundmodells den Ausgangspunkt eines systematisch durchgeführten „Funktionszyklus der Personalentwicklung“ (Becker, 2005, S. 39) dar.

⁴ Neuberger, 1994, S. 58: „PE als rationales Problemlösen“, Becker, 2005, S. 38: „Normative [...] Entscheidungstheorie“.

Das Ziel eines solchen Funktionszyklus liegt darin, den in Organisationen ohne entsprechendes Korrektiv auftretenden Verzerrungen wie „Informationszurückhaltung [...] systematische Desinformation [...] Fehlentscheidungen [...] Interaktions- und Bewertungspathologien“ (ebd.) entgegenzuwirken. Angestrebt werden somit die Werte von Logik und Vernunft, deren Erfüllung durch eine rationale Vorgehensweise von der Problemdefinition bis hin zur Überprüfung der Umsetzung gesichert werden soll. Zundja und Mayer (2000) beschreiben beispielsweise eine fragebogengestützte Bildungsbedarfserhebung an einer Hochschule, die als erster Schritt zur Etablierung von Personalentwicklung durchgeführt wurde. Ziele der Befragung waren unter anderem die Feststellung der gegenwärtigen Nutzung von Fort- und Weiterbildungsangeboten, die Untersuchung der individuellen Gründe für die (ggf. ausbleibende) Nutzung dieser Angebote sowie die Analyse des wahrgenommenen Bildungsbedarfs. Auf dieser Grundlage wurde in den nachfolgenden Phasen das Fort- und Weiterbildungsprogramm auf den ermittelten Bildungsbedarf abgestimmt. Spiel und Fischer (1998a) führten eine systematische Evaluation der hochschuldidaktischen Angebote ihrer Hochschule durch. Die Ergebnisse einer solchen Evaluation von PE-Maßnahmen stellen die informatorische Ausgangsbasis und den logischen Ausgangspunkt für den jeweils nachfolgenden Funktionszyklus dar und nehmen somit eine Schlüsselfunktion in der rational problemlösenden Personalentwicklung ein.

(5) *Kontingenztheoretisches Modell*

Wird Personalentwicklung aus der Perspektive der Kontingenztheorie⁵ verstanden, treten die Umweltbedingungen, in deren Rahmen die Organisation agiert (z.B. politische Weichenstellungen, sozioökonomische Entwicklungen, Qualifikationsniveau neu eintretender Mitglieder) in den Vordergrund. Entsprechend den Annahmen der Kontingenztheorie ist es für den Erfolg einer Organisation notwendig, immer wieder eine geeignete Passung zwischen der prinzipiell variablen inneren Funktionsweise der Organisation und den jeweils geltenden, außerhalb des Einflussbereichs der Organisation stehenden Umweltbedingungen herzustellen. Aufgabe der Personalentwicklung ist es, die Umweltbedingungen und die Eigen-

⁵ Neuberger, 1994, S. 56: „Kontingenz- oder Situations-Theorie“, Becker, 2005, S. 41: „Ressourcenbasierter Ansatz“.

schaften der Organisation selbst zu analysieren (vgl. Berthel & Becker, 2007, S. 328: „Organisationsanalyse“) und Maßnahmen für die Organisationsmitglieder bereitzustellen, die zu einer jeweils adäquaten innere Funktionsweise beitragen.

Der Wert, der in diesem Grundmodell impliziert wird, ist die institutionelle Effektivität, also die Zielerreichung auf der Ebene der Organisation. In den lange Jahre für die Hochschule herrschenden „Friedenszeiten“ (Kern, 1998, S. 113), die durch zeitlich weitgehend konstante Umweltbedingungen gekennzeichnet waren, kam der PE ein entsprechend „konservatives“ Aufgabenprofil zu. In Phasen tiefgreifend veränderter Umweltbedingungen (vgl. Barz et al., 1997) wäre es gemäß diesem Grundmodell jedoch die zentrale Aufgabe der Personalentwicklung, den Wandel der Hochschule zu befördern:

„Eine der Aufgaben der Personalentwicklung ist es, sowohl Akzeptanz und Verständnis für die Neuorientierung zu schaffen, als auch die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Hochschulen und Forschungseinrichtungen mittels Aus- und Weiterbildung zu befähigen, [...] die zunehmende strategische Orientierung und Autonomie umzusetzen und zu tragen“ (Müller & Fisch, 2005, S. 14).

Das kontingenztheoretische Verständnis der Personalentwicklung empfiehlt daher, gerade diejenigen innovationsförderlichen PE-Angebote zu stärken, die für die strategische (Neu-)Ausrichtung der Organisation gebraucht werden, und zwar unabhängig davon, ob sie von den Mitgliedern selbst als unmittelbar nutzbringend wahrgenommen werden, z.B. Basis-kurse zum Aufbau eines systematischen Qualitätsmanagements im Lehrbereich (vgl. Spielf & Fischer, 1998a sowie Bülow-Schramm, 2003).

(6) *Investitionsmodell*

Das Investitionsmodell⁶ geht von der Annahme aus, dass Maßnahmen der Personalentwicklung grundsätzlich eine auch monetär bewertbare Investition darstellen, die sich zu einem späteren Zeitpunkt positiv niederschlagen und daher auch aus ökonomischer Sichtweise bezahlt machen kann. Diejenige Organisationseinheit, welche die Kosten für Personalentwicklung trägt (z.B. Fachbereich, Hochschule, Fördereinrichtung), wägt ge-

⁶ Becker, 2005, S. 24: „Erkenntnisbeiträge aus der Volkswirtschaftslehre“ sowie S. 57: „Personalökonomische Perspektive“; Halblützel, 2007, S. 345: „Personalentwicklung als wirtschaftliche Notwendigkeit“.

mäß diesem Grundmodell die Kosten für eine solche Investition gegen den zu erwartenden Nutzen ab. Auf individueller Ebene kann dieser Nutzen in einer Verbesserung von Karrierechancen (z.B. hochschuldidaktische Qualifikation als Berufungsvoraussetzung, erfolgreichere Projektarbeit) liegen. Die Organisation profitiert von PE, indem Arbeitsprozesse verbessert und Ergebnisse optimiert werden (z.B. Steigerung der erworbenen Drittmittel, Verkürzung der Promotionszeiten). Auch die Volkswirtschaft kann von PE profitieren, indem Innovationen und qualitativ hochwertige Leistungen ermöglicht werden (z.B. erfolgreichere Ausgründungen aus Hochschulen, Forschungsexzellenz, Berufsfähigkeit von Absolventen). Entsprechend dieses Ansatzes sind jeweils diejenigen PE-Angebote zu bevorzugen, die bei gegebenen Kosten einen maximalen Nutzenbeitrag leisten.

Der in diesem Grundmodell vertretene Wert ist der *Return on Investment*, also der ökonomische Nutzen der PE-Maßnahmen in Relation zu deren Kosten. Während sich die Kosten relativ leicht bestimmen lassen (z.B. Personalkosten für PE-Abteilung, Honorare für Referenten/innen, entgangene Arbeitszeit durch Besuch von Maßnahmen), trifft die Entwicklung von Modellen, die eine quantitative Bewertung des Nutzens dieser Maßnahmen erlauben, auf einige Schwierigkeiten:

„Gerade aber in der Personalentwicklung zeigen sich Konsequenzen möglicherweise gar nicht, spät oder so mittelbar, dass sie mit der Personalentwicklungshandlung nicht mehr in Verbindung zu bringen sind. Eine Fülle intervenierender Variablen erschwert die Verfolgung, die Messung und die Bewertung der Wirkung einer Personalentwicklungsmaßnahme“ (Becker, 2005, S. 27).

Aus der erschwerten Messbarkeit positiver Effekte folgt allerdings nicht, dass PE prinzipiell ökonomisch folgenlos sei: Auch die durch PE vermeidbaren oder linderbaren Probleme (z.B. unnötig lange Promotionszeiten: Berning & Falk, 2004) lassen sich ökonomisch bewerten. PE könnte in diesem Sinne an der Hochschule vor allem Kosten sparen helfen, die ohne entsprechende PE-Maßnahmen auftreten würden. Bei einer Ausgestaltung der Personalentwicklung als „Profit Center“ (vgl. Becker, 2005, S. 550) gehen den personalentwickelnden Aktivitäten ökonomische Analysen von Kosten und Nutzen voraus. Hochschuldidaktische Programme sollten gemäß diesem Grundmodell beispielsweise nur dann betrieben werden, wenn sie sich auch bezahlt machen, und es könnte die ökonomische

misch bessere Entscheidung sein, „schlechte Lehre“ in Kauf zu nehmen, falls Hochschuldidaktik zu teuer oder zu wenig wirksam wäre.

(7) *Systemische Personalentwicklung*

Im Grundmodell der systemischen PE⁷ wird die Vernetztheit jeglichen Handelns innerhalb von Organisationen in den Vordergrund gestellt. Personalentwicklung kann aus dieser Perspektive nicht losgelöst von anderen organisationalen Funktionsbereichen betrieben werden, sondern muss immer auch die Wechsel- und Nebenwirkungen mit und in anderen Bereichen (z.B. Qualitätsentwicklung, Organisationsentwicklung, Hochschuldidaktik: vgl. Schmidt, 2007) berücksichtigen. Eine deterministische Planung und Umsetzung der PE-Maßnahmen ist entsprechend dieses Grundmodells nicht denkbar, stattdessen ist ein permanentes Nachkorrigieren der Interventionen in Abhängigkeit von den erwarteten und unerwarteten Effekte notwendig. Das systemische Grundmodell legt nahe, statt einzelner PE-Maßnahmen immer eine Vielfalt von Maßnahmen einzusetzen, in denen die Interessen unterschiedlicher Akteure und Einflussgrößen berücksichtigt werden können.

Der in diesem Modell implizit vertretene Wert ist die Flexibilität, die im Umgang mit der Komplexität erforderlich scheint und durch geeignete Planungs- und Analysemethoden ständig wiederherzustellen ist. Die systemische Perspektive der hochschulischen Personalentwicklung wird von Pellert (1995, S. 133 ff.) durch ihre Beschreibung der „Spannungsfelder“ hervorgehoben, welche bei der Entwicklung von PE-Angeboten und -Konzepten zu berücksichtigen seien, darunter „Freiheit versus Verbindlichkeit“, „Akademischer Bereich versus Verwaltung“ sowie „Kontrolle versus Entwicklung“. Auch Bülow-Schramm (2003) spricht in ihrer Analyse von der Notwendigkeit eines Balanceakts „zwischen Universitätsleitung und Behörde, zwischen Wissenschaft und Verwaltung, zwischen Ausbildung und Bildung, zwischen machtvollen Entscheidungen und Mitbestimmung“ (S. 16), dem sich die hochschulische Personalentwicklung gerade aus der systemischen Perspektive heraus stellen muss. Das systemische Verständnis der Personalentwicklung legt nahe, „Mosaiksteinchen-PE“ zu betreiben, in welcher Vernetztheit und gegenseitige Abhängigkeiten im Vordergrund stehen. In dieser Form

⁷ Neuberger, 1994, S. 65; Becker, 2005, S. 45: „systemisch-ganzheitliches Management“.

der PE werden bewusst nur kleine Schritte gewählt, die immer wieder auf ihre Wirkung hin zu prüfen und in ihrem Kurs zu korrigieren sind. Anstelle größerer PE-Programme wären gemäß dieses Grundmodells eher kleinere Angebote zu empfehlen, die an mehreren Stellen gleichzeitig ansetzen (z.B. differenzierte Maßnahmen für Fach- und/oder Statusgruppen; verschiedene, kombiniert eingesetzte Methoden und Kommunikationswege).

11.3 Grundmodelle mit einem Fokus auf der Personalentwicklung

Die verbleibenden drei Grundmodelle – das Evolutionsmodell, das Modell der symbolischen Politik und das Wissenschaftsmodell – stellen das Agieren der Personalentwicklung selbst und deren eigene Entwicklungsdynamik in den Vordergrund.

(8) Evolutionsmodell

Im „Evolutionsmodell“ (Neuberger, 1994, S. 64) wird auf die zeitliche Entwicklungslinie der PE-Konzepte und der hierfür verantwortlichen organisationalen Funktionseinheiten fokussiert. Entsprechend dieses Grundmodells entstehen Personalentwicklungskonzepte ähnlich wie bei evolutionären Prozessen durch zufällige Variationen bestehender Ausgangspunkte.⁸ Sie können an beliebigen Stellen der Organisation entstehen, sei es auf dezentraler Ebene (z.B. in den Fachbereichen oder in einzelnen Instituten), auf zentraler Ebene (z.B. explizite Stelle für Personalentwicklung oder Hochschuldidaktik) oder an verschiedenen Stellen gleichzeitig. Wirksam werden gemäß dieses Grundmodells Selektionsprozesse, in deren Verlauf sich einige Ansätze beispielsweise aufgrund einer guten Passung mit den aktuellen Bedürfnissen der Individuen durchsetzen und damit als erfolgreich erweisen, während andere Ansätze nicht nachgefragt werden und damit auf kurze oder lange Sicht wieder verschwinden. Die Emergenz neuer und das Verschwinden bisheriger Ansätze können, wie in der Wissenschaftstheorie von Kuhn (1996) beschrieben, auch in Sprüngen, Brüchen oder in Form von Paradigmenwechseln erfolgen.

⁸ Neuberger, 1994, S. 65: „Anything goes“.

Der in diesem Grundmodell implizierte Wert ist das Vertrauen in die institutionelle Selbstorganisation in der Form, dass diejenigen Ansätze der Personalentwicklung, die einen positiven Beitrag für die Organisation leisten, durch die auch ohne steuernde Eingriffe automatisch stattfindenden Selektionsmechanismen ausgewählt werden, während die ungeeigneten oder sogar schädlichen Ansätze herausselektiert und langfristig wieder eingestellt werden. Damit diese Mechanismen an der Hochschule wirksam werden können, ist eine hinreichende Vielfalt von Alternativen notwendig. Im Bereich der Personalentwicklung ist eine solche Vielfalt gegenwärtig zu beobachten: So werden Fort- und Weiterbildungsangebote für das Hochschulpersonal von unterschiedlichen Funktionseinheiten (z.B. Personalentwicklung, Hochschuldidaktik, Qualitätsentwicklung, Organisations-/Hochschulentwicklung) erbracht, die zum Teil auch parallel an ein- und derselben Hochschule agieren (Schmidt, 2007). Auch die Förderkonzepte der Promotionsphase weisen an den deutschen Hochschulen eine große Vielfalt auf (z.B. Stipendien, Graduiertenkollegs, „traditionelle Promotion“, strukturierte Angebote, vgl. Berning & Falk, 2004). Diese Vielfalt kann interpretiert werden als Indikator für die gegenwärtige Phase von „Mutationen des Bestehenden“ (Neuberger, 1994, S. 64), an die sich eine Phase der Konsolidierung anschließen wird. Entsprechend des Evolutionsmodells sind daher innovative wie traditionelle Varianten der hochschulischen Personalentwicklung auch künftig gleichermaßen zu unterstützen, ohne eine inhaltliche Zielrichtung vorzugeben oder steuernd einzugreifen. Abgesehen von einer Förderung der Vielfalt bestände gemäß dieses Modells keine Notwendigkeit, PE an der Hochschule überhaupt systematisch zu gestalten: Ein Programm zur Hochschuldidaktik kann an derselben Hochschule mit fast identischen Angeboten parallel zu einem Projekt zur (lehrbezogenen) Qualitätsentwicklung und zu einem Vorhaben zur Hochschulentwicklung betrieben werden (vgl. Schmidt, 2007), ohne dass dies als Richtungslosigkeit, Geldverschwendung oder mangelnde Koordination zu verstehen wäre: Die Vielfalt der hochschuldidaktischen Angebote ist entsprechend dieses Grundmodells ja gerade die gesunde Basis für eine spätere Selektion.

(9) *Modell der symbolischen Politik*

Das Grundmodell der symbolischen Politik⁹ richtet die Aufmerksamkeit nicht auf die durch konkrete PE-Maßnahmen bei den unmittelbar Teilnehmenden explizit bewirkte Kompetenzentwicklung, sondern versteht die Existenz entsprechender Angebote, die implizit in ihnen vermittelten Botschaften und die Kommunikation *über* diese Angebote als den eigentlichen Ansatzpunkt. Personalentwicklung wird somit nicht primär wegen ihrer „Binnenwirkung“ (z.B. Vermittlung hochschuldidaktischer Konzepte) und nicht zwingend im Sinne ihrer offiziellen Funktion (z.B. Beitrag zur Lehrentwicklung) durchgeführt. Vielmehr steht die „Außenwirkung“ in der internen und externen Öffentlichkeit an erster Stelle (z.B. Ausgaben für Hochschuldidaktik als Impuls für Stärkung der Lehre, Teilnahme an Workshop als Belohnung/Anreiz für gute Arbeit, Durchführung von PE als Beleg für Reformwillen). PE als „Symbol, Mythos, Ritual“ (Neuberger, 1994, S. 65) steht in einer engen Relation zu den Machtinteressen innerhalb und außerhalb der Organisation. Sie basiert auf der Nutzung der „sozialen Interaktionsprozesse [...], durch die Handlungen Bedeutung und Sinn zugewiesen wird“ (Becker, 2005, S. 67). Die in diesem Grundmodell dominierenden Werte liegen in der Legitimation und Akzeptanzsicherung der jeweiligen, nicht zwingend explizit benannten Ziele, seien diese auf Stabilisierung oder auf Veränderung, auf Entwicklung oder Bewahrung gerichtet. Dass an der Hochschule solche Mechanismen der symbolischen Politik wirksam sind, zeigt das Beispiel der Lehrevaluation, welche häufig als zweckrationales Instrument zur Qualitäts- und Personalentwicklung dargestellt wird. Angesichts ihrer (erst) in Folge hochschulpolitischer Vorgaben seit den 1990-er Jahren massiv erfolgten Stärkung wird jedoch auch der „Verdacht“ symbolischer Politik geäußert. So spricht Kromrey (2001, S. 25) von einem „Evaluations-Ritual“, Preißer (1993) von einer folgenlosen Form „symbolischer Politik“, und Ortman (2000, S. 389) stellt den verstärkten Einsatz der Lehrevaluation als Kreation eines Mythos dar:

„Der unwiderstehliche Sog der Evaluation ist im Begriff, daraus eine institutionalisierte Technik [...] zu machen, Rationalitätsmythos inbegriffen: Keine Universität wird es sich noch leisten können, ohne gediegene Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation auszukommen.“

⁹ Neuberger, 1994, S. 65: „Symbolisierung und PE“, Becker, 2005, S. 67: „Prozess der ständigen Neudefinition der organisationalen Realität“; vgl. Preißer, 1993.

Das Modell der symbolischen Politik legt somit nahe, die PE auf wenige, jedoch weithin sichtbare Vorhaben zu fokussieren: Es geht darum, in „Leuchtturm-Projekten“ die Aktivität der jeweiligen Hochschule nach innen und außen positiv und glaubwürdig darzustellen, wohingegen die „Binnenwirkung“ der Maßnahmen nicht ausgeschlossen wird, jedoch in der Entscheidung eine zweitrangige Rolle spielt.

(10) *Wissenschaftsmodell*

Schließlich stellt das Wissenschaftsmodell¹⁰ mögliche Erkenntnisse *über* Personalentwicklung, *über* menschliches Lernen und Kompetenzentwicklung in den Vordergrund. In der durch dieses Grundmodell nahegelegten wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Erkenntnisobjekt *Personalentwicklung* geht es nicht primär um den praktischen Einsatz von PE-Instrumenten und die damit bezweckte Kompetenzentwicklung seitens der Teilnehmenden, sondern um die erkenntnisorientierte Entwicklung von Theorien, die Ableitung von Hypothesen und deren empirische Überprüfung. Forschungsfragen der als Wissenschaft betriebenen Personalentwicklung (vgl. Becker, 2005, S. 15) betreffen die Beschreibung und Klassifikation der praktischen Ausgestaltung von PE in Organisationen, die Erklärung der vorgefundenen Zustände, die wissenschaftliche Ableitung von Gestaltungsempfehlungen sowie die Prognose der zu erwartenden Konsequenzen von Interventionen. Die Personalentwicklung als Wissenschaft hat viele dieser Fragen noch nicht beantwortet: „Eine allgemein anerkannte Theorie der Personalentwicklung ist derzeit nicht vorhanden und zeichnet sich auch nicht ab“ (Zaugg, 2007, S. 23). Klassifikationsansätze (z.B. Staufenbiel, 1999, S. 516) oder die Untersuchung alternativer Zugänge zur Personalentwicklung, beispielsweise im Rahmen der kulturvergleichenden System- und Managementforschung (Becker, 2005, S. 61), bieten erste Ansätze auf dem Weg hin zu einer solchen Theorie.

Der von diesem Grundmodell implizierte Wert liegt in der Suche nach Erkenntnis über Zustände und Zusammenhänge. Gerade wenn Personalentwicklung an einer Einrichtung mit so starken Wissenschafts- und Forschungsbezügen wie der Hochschule stattfindet, liegt es nahe, dass die Erwartung an sie gerichtet wird, diesem Grundmodell zu entsprechen. Eine solche Forschungsorientierung der hochschulischen Personalentwick-

¹⁰ Becker, 2005, S. 36: „einem kognitiven Wissenschaftsziel verpflichtet“.

lung und, damit einhergehend, der „Vorteil, dass so das an der eigenen Universität produzierte Wissen der ganzen Universität zugute kommt“ (Pellert, 2005, S. 38), ist jedoch bislang nur in Ansätzen erkennbar, beispielsweise im Bereich der Hochschuldidaktik, welche sich neben ihren Beiträgen zur Lehrentwicklung auch als Forschungsfeld beispielsweise im Bereich von Lehr-Lernprozessen versteht (Craanen & Huber, 2005). Die „Binnenwirkung“ der PE-Angebote wird zum Gegenstand der Untersuchung, ohne das eigentliche Ziel der Bemühungen darzustellen. Potenziell wirkungslose Vorgehensweisen (z.B. Kontrollgruppe ohne die entsprechende Intervention) werden nicht nur in Kauf genommen, sondern absichtlich hergestellt, um aus dem Vergleich mit traditionellen (z.B. studentische Lehrkritik) oder innovativen Interventionen (z.B. Coaching durch hochschuldidaktische Berater/-innen) Erkenntnisse abzuleiten und zur Theoriebildung beizutragen.

III Fazit – was folgt daraus?

Hochschulen befinden sich gegenwärtig in einer Phase des Umbruchs, hin zu mehr Autonomie und zu stärkerer Verantwortungsübernahme für das Geschehen innerhalb der eigenen Institution. Personalentwicklung kann diesen Wandel begleiten, unterstützen und mitgestalten. Um dieses bislang nur in Ansätzen genutzte Potenzial, das „unentdeckte Land“ der Personalentwicklung näher zu erkunden und fruchtbar zu machen, bieten sich der Hochschule zehn unterschiedliche Herangehensweisen an, die sich in den zehn vorgestellten Grundmodellen beschreiben lassen. Aber welcher Weg ist der richtige?

Vieles spricht dafür, dass sich der gegenwärtige Stand der Personalentwicklung an der Mehrzahl der deutschen Hochschulen am ehesten durch das Evolutionsmodell (Grundmodell 8 in Tabelle 2, Wert: Vertrauen in institutionelle Selbstorganisation) beschreiben lässt: Die parallele Existenz unterschiedlicher Strukturen und Angebote der Personalentwicklung (vgl. Schmidt, 2007), die Wahrnehmung einer Umbruchphase, in der sich neue PE-Konzepte für die Hochschule erst noch herauskristallisieren müssen (vgl. Baier, 2005) und das Fehlen einer eindeutigen Entwicklungsrichtung bei gleichzeitig hoher Entwicklungsdynamik (vgl. Ortman, 2000) sind Indizien dafür, dass derzeit (noch?) das Evolutionsmodell vorherrscht – wobei die Entscheidung für dieses Grundmodell hochschulischer Personalentwicklung eher in der Eigendynamik der

Hochschule als in einer explizit vorgenommenen Wahl begründet liegt, denn „eine Auseinandersetzung mit übergeordneten Zielen, Überzeugungen oder Werten hat bisher nicht stattgefunden“ (Reinhardt, 2004, S. 4). Im Sinne einer verstärkten Autonomie und Verantwortungsübernahme der Hochschule (vgl. Kern, 1998) ist diese implizite Wahl kritisch zu reflektieren, bewusst und konsensuell als das angestrebte Zukunftsmodell für hochschulische Personalentwicklung zu bestätigen oder aber zu revidieren. Das im Evolutionsmodell verkörperte Vertrauen in die institutionelle Selbstorganisation wäre eine mögliche, allerdings nicht unproblematische Wahl, indem sie ja gerade den *Verzicht* auf die Ausnutzung der gestalterischen Spielräume umfasst, keine institutionelle Verantwortungsübernahme für das Handeln der Organisationsmitglieder impliziert und zu Widersprüchen im System führen kann:

„Man muss darauf achten, nicht zwischen den Modellen stecken zu bleiben. Das bedeutet, dass man an einzelnen Ecken beginnt, modernere Formen des Personalmanagements einzuführen, aber gleichzeitig viele andere Bereiche unberührt lässt und daher mit nicht zusammenpassendem Stückwerk konfrontiert ist“ (Pellert, 2005, S. 44).

Die im vorangehenden Abschnitt nur skizzenhaft angedeuteten Handlungsempfehlungen der zehn Grundmodelle für die Ausgestaltung der hochschulischen Personalentwicklung gleichen, ähneln, unterscheiden und widersprechen sich jeweils zu einem bestimmten Teil, der durch die jeweiligen Wertmaßstäbe vorgegeben wird. Die Frage, welche Art von Personalentwicklung an der Hochschule künftig betrieben werden soll, erweist sich damit auch als Richtungsentscheidung, welcher der in den Grundmodellen repräsentierten Wertvorstellung nachgegangen werden soll. In dieser Verknüpfung zwischen Personalentwicklung und Werten liegt nach Ansicht einiger Autoren sogar ihre Hauptfunktion:

„Personalentwicklung hat die Aufgabe, die Werte eines Unternehmens mit zu entwickeln, die beschlossenen Werte bekannt zu machen und die Mitarbeiter auf wertebezogenes Denken und Handeln zu verpflichten“ (Becker, 2005, S. 90).

Ein gezielter Wandel der hochschulischen Personalentwicklung im Sinne einer expliziten Entscheidung für oder gegen eines der Grundmodelle bringt daher auch einen Wertewandel mit sich. Über einen solchen Wertewandel in Organisationen ist bekannt (vgl. Doppler & Lauterburg, 1997, S. 389 ff.; Wottawa, 2001), dass er, wenn überhaupt gezielt, dann nur in langsamen, mit Widerständen einhergehenden Schritten erfolgt und in

viele Bereiche der Organisation ausstrahlt, bis hin zum Selbstverständnis der Mitglieder der Organisation. Gerade dieser Punkt scheint es einer bewusst und gezielt betriebenen Personalentwicklung in der Hochschule derzeit noch zu erschweren, Fuß zu fassen – bereits das Konzept *Personalentwicklung* mit seiner systematischen Ausrichtung individueller Kompetenzentwicklung ruft Widerspruch hervor:

„Vor diesem Hintergrund haben Universitätsangehörige auch gewisse Schwierigkeiten, sich als ‚das Personal der Universität‘ zu sehen, das ‚entwickelt‘ werden soll. Dieses Bild stimmt wenig überein mit dem Selbstbild der meisten“ (Pellert, 2000, S. 12).

Wenn also eine explizite (Neu-)Positionierung der Personalentwicklung an der Hochschule angestrebt wird, muss dieser Wandel auch die aktuellen Wertvorstellung der Organisationsmitglieder aufgreifen. Daher ist nach einer Alternative zu suchen, die sich einerseits von dem aktuell geltenden Modell und seinen Wertvorstellungen (vermutlich: Evolutionsmodell und Vertrauen in institutionelle Selbstorganisation) abhebt, sodass ein Übergang einen spürbaren Unterschied machen kann, jedoch andererseits nur so weit von den bislang dominierenden Werten abweicht, dass der Weg des Wandels den „Akzeptanzteppich“ (Wottawa, 2001, S.154) der Mitglieder der Hochschule nicht verlässt.

Als eine mögliche Zukunftsoption für die Personalentwicklung an Hochschulen sei das Grenzüberschreitungsmodell (Grundmodell 2 in Tabelle 2, Wert: individuelles Wachstum) genannt: Es legt nahe, die Mitglieder der Hochschule durch Personalentwicklung gezielt bei bestimmten Phasenübergängen zu unterstützen. Dieses Grundmodell weist Ähnlichkeiten zum Evolutionsmodell auf, indem auch dort, allerdings nicht auf der individuellen Ebene, Übergänge und Phasen (z.B. der Stabilität, der Vielfalt, des Umbruchs) wichtig sind. Im Unterschied zum Evolutionsmodell erfolgt im Modell der Grenzüberschreitungen keine zufällige und ungesteuerte Erarbeitung von PE-Konzepten, sondern es werden gezielt solche Angebote gestaltet, die sich auf vorab definierte Phasenübergänge richten: Auf den Einstieg in den „Arbeitsplatz Hochschule“, auf die erstmalige Übernahme von Forschungs- und/oder Lehraufgaben, auf das Verlassen der Hochschule (z.B. in die Selbstständigkeit, in die außerhochschulische Forschung, ins Ausland). An die Stelle der im Evolutionsmodell begünstigten unklaren Verantwortlichkeit für Personalentwicklung (Vertrauen in institutionelle Selbstorganisation: „alle“ sind verantwortlich) könnte in diesem Modell eine doppelte Verantwortlichkeit

für Personalentwicklung treten (vgl. Pellert, 1995, S. 128), nämlich eine zentrale Verantwortung für den Aufbau, die Einrichtung und Organisation entsprechender Angebote (z.B. durch Stabsstelle „akademische Personalentwicklung“) und eine dezentrale Verantwortungsübernahme insbesondere der direkten Führungskräfte (z.B. durch Vorgesetzte, Promotionsbetreuende) für die tatsächliche Nutzung dieser Angebote (z.B. Vereinbarung der Teilnahme an hochschuldidaktischen Workshops im Rahmen jährlicher Mitarbeitergespräche). Verantwortung würde damit nicht mit dem Risiko erheblichen Widerstands den dezentralen Akteuren entrisen, sondern – im Gegenteil – klarer als bislang definiert und um die Unterstützung von PE-Expertinnen und -Experten ergänzt. Das Vertrauen in die institutionelle Selbstorganisation würde also durch den möglichen Übergang vom Evolutionsmodell zum Modell der Grenzüberschreitung nicht generell verworfen, sondern durch die Wertvorstellung des individuellen Wachstums von der ersten auf eine nachgeordnete, jedoch nicht unbedeutende Position in der Wertehierarchie verschoben.

Am Beispiel des Übergangs vom derzeit mutmaßlich vorherrschenden Evolutionsmodell der Personalentwicklung an Hochschulen zum möglichen Alternativmodell der Grenzüberschreitungen wird deutlich: Die Art und Weise, wie Personalentwicklung betrieben wird, wirkt auf die Organisation zurück und kann im Sinne von „Change Management“ (Doppler & Lauterburg, 1997) zu einer langfristigen Organisationsentwicklung (vgl. Neuberger, 1994, S. 238 ff.; Becker, 2005, S. 453) beitragen, zum Beispiel in Richtung von mehr Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der Hochschule. Dass Personalentwicklung begonnen hat, ein echtes Thema für die Reflexion der Hochschule über sich selbst zu sein, belegen die in jüngerer Zeit vermehrt erscheinenden Publikationen in diesem Themenfeld (z.B. Dose, 2004; Müller & Fisch, 2005; Pellert, 2005). Diesen Ausdruck „kreativer Unruhe“ (Doppler & Lauterburg, 1997, S. 54) in der wissenschaftlichen Diskussion gilt es, direkt in die jeweilige Hochschule hineinzutragen und eine Verständigung darüber anzustoßen, was Personalentwicklung künftig sein kann, sein soll und sein wird. Es kann sein, dass der gegenwärtig zu beobachtende Prozess der Entstehung erster Ansätze (vgl. Tabelle 1) einer nicht mehr bloß implizit, entsprechend dem Evolutionsmodell, sondern einer bewusst betriebenen, an expliziten Zielen orientierten Personalentwicklung an der Hochschule unumkehrbar ist. Baier (2005) spricht bereits in der Vergangenheitsform von einem „Selbstverständnis der Personalabteilungen als ämterhafte Einrichtungen,

deren wesentlichen Aufgabe in der Personaladministration bestand“ (S. 306). Das neue Aufgabenprofil und die neue Rolle der Personalentwicklung an der Hochschule, welche die traditionelle Personaladministration ersetzen und das Evolutionsmodell ablösen könnten, sind noch nicht gefunden, der hiermit einhergehende Wertewandel noch nicht vollzogen. Die einsetzende Suchbewegung auf und neben dem „Akzeptanzteppich“ der Hochschule ist nun produktiv zu nutzen, wobei eine Verständigung wenn nicht auf ein einziges, dann immerhin auf eine überschaubare und bewusst getroffene Auswahl von Grundmodellen ein erstrebenswertes Ziel dieser Suchbewegung sein dürfte. Wohin der dann eingeschlagene Weg führen wird, ist noch nicht bekannt – auch in der Zukunft gibt es für die Hochschulen noch viel zu entdecken.

Literatur

- Aigner, P. & Greul, R. (2000). Internes Training an der Wirtschaftsuniversität Wien. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 17-23.
- Arnold, E., Bos, W., Koch, M., Koller, H.-C. & Leutner-Ramme, S. (1998). Selbstbestimmt lehren lernen: Ein Konzept zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des akademischen Mittelbaus. *Das Hochschulwesen*, 46 (3), 147-152.
- Baier, S. (2005). Universitäre Personalarbeit im Umbruch. Eine Analyse aus dem Blickwinkel der organisationalen Praxis. In H. Welte, M. Auer & C. Meister-Scheytt (Hg.), *Management von Universitäten: Zwischen Tradition und (Post-)Moderne* (S. 305-316). München: Hampp.
- Barz, A., Carstensen, D. & Reissert, R. (1997). Lehr- und Evaluationsberichte als Instrumente zur Qualitätsförderung: Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis (Arbeitspapier Nr. 13). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Becker, M. (2005). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (4. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Becker, M. (2007). Die neue Rolle der Personalentwicklung: Empirische Befunde und Entwicklungstendenzen. In N. Thom & R. Zaugg (Hg.), *Moderne Personalentwicklung: Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (2. Auflage, S. 43-59). Wiesbaden: Gabler.
- Berning, E. & Falk, S. (2004). Promotionsstudium – ein Beitrag zur Eliteförderung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 26 (3), 54-76.
- Berthel, J. & Becker, F. G. (2007). *Personal-Management: Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit* (8. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bülow-Schramm, M. (2003). Evaluation auf dem Weg zum Qualitätsmanagement. In HRK (Hg.), *Evaluation und ihre Konsequenzen (Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2003)* (S. 13-34). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Craanen, M. & Huber, L. (Hg.) (2005). *Notwendige Verbindungen: Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

- Doppler, K. & Lauterburg, C. (1997). *Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten*. (6. Auflage). Frankfurt/Main: Campus.
- Dose, C. (2004). *Rahmenbedingungen der Personalentwicklung an Hochschulen*. In HIS GmbH (Hg.), *Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung*. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004) (S. 41-46). Hannover: HIS GmbH.
- Fiegel-Kölblin, I. (2004). *Maßnahmen der Personalentwicklung an einem Fraunhofer-Institut*. In HIS GmbH (Hg.), *Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung*. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004) (S. 35-39). Hannover: HIS GmbH.
- Graf, A. (2007). *Lebenszyklusorientierte Personalentwicklung*. In N. Thom & R. Zaugg (Hg.), *Moderne Personalentwicklung: Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (2. Auflage, S. 265-279). Wiesbaden: Gabler.
- Graner, U., Heiss, S., Joscht, P., Stahl, N., Stengel, V., Symanzik, T. & Stumpf, S. (2004). *FAST: Förder-Assessment für Studierende – Auch an Universitäten ist Fachwissen nicht alles*. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 28 (1), 52-79.
- Halblützel, P. (2007). *Verwaltungsmodernisierung und Personalentwicklung: Vom New Public Management zum kulturellen Lernprozess*. In N. Thom & R. Zaugg (Hg.), *Moderne Personalentwicklung: Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (2. Auflage, S. 345-352). Wiesbaden: Gabler.
- Iber, K. (2000). *Das Projekt Personalentwicklung an der Universität Wien*. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 24-38.
- Kern, H. (1998). *Kontrollierte Autonomie? Erfahrungen mit der Erneuerung einer Hochschule*. In D. Müller-Böling, L. Zechlin, K. Neuvians, S. Nickel & P. Wismann (Hg.), *Strategieentwicklung an Hochschulen: Konzepte – Prozesse – Akteure* (S. 109-118). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Kromrey, H. (2001). *Evaluation von Lehre und Studium – Anforderungen an Methodik und Design*. In C. Spiel (Hg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 21-60). Münster: Waxmann.
- Kuhn, T. S. (1996). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 2., revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage (13. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Löther, A. (Hg.) (2003). *Mentoring-Programme für Frauen in der Wissenschaft*. Bielefeld: Kleine.
- Macke, G., Kaiser, K. & Brendel, S. (2003). *Erwerb von Lehrkompetenz. Das Programm des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universitäten des Landes Baden-Württemberg*. *Das Hochschulwesen*, 51 (1), 25-31.
- Mehrtens, M. (2004). *Personalentwicklung für Juniorprofessoren – Instrument gezielter Förderung und aktiver Hochschulentwicklung in der Universität Bremen*. *Das Hochschulwesen*, 52 (2), 51-55.
- Meister-Scheytt, C. & Scheytt, T. (2005). *Homo academicus mutandus*. In H. Welte, M. Auer & C. Meister-Scheytt (Hg.), *Management von Universitäten: Zwischen Tradition und (Post-)Moderne* (S. 121-142). München: Rainer Hampp.
- Moog, H. (2004). *Personalentwicklung – Einführung*. In HIS GmbH (Hg.), *Personalkonzepte und -modelle als Bestandteil der Hochschulentwicklung*. Schwerpunkt: Universitäten (HIS Kurzinformation B2/2004) (S. 31-33). Hannover: HIS GmbH.

- Müller, A. & Fisch, R. (2005). Personalentwicklung für Hochschule und Forschung. In R. Fisch & S. Koch (Hg.), *Human Resources in Hochschule und Forschung: Leistungsprozesse – Strategien – Entwicklung* (S. 11-22). Bonn: Lemmens.
- Müller-Böling, D. & Sager, K. (1999). Hamburger Erklärung. In D. Müller-Böling & K. Sager (Hg.), *Personalreform für die Wissenschaft: Dienstrecht – Vergütungsstrukturen – Qualifizierungswege* (S. 9-15). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Neef, W. & Löhrmann, I. (2004). Synergien für die Weiterbildung: Verzahnung wissenschaftlicher Weiterbildung mit Forschung, Lehre und Dienstleistung als Beitrag zur Profilbildung und Hochschulentwicklung in Zeiten knapper Kassen. In B. Christmann & V. Leuterer (Hg.), *Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Dokumentation der 32. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung* (S. 177-186). Hamburg: DGWF.
- Neuberger, O. (1994). *Personalentwicklung* (2. Auflage). Stuttgart: Enke.
- Ortmann, G. (2000). Die Trägheit der Universitäten und die Unwiderstehlichkeit des Wandels. In S. Laske, T. Scheytt, C. Meister-Scheytt & C. O. Scharmer (Hg.), *Universität im 21. Jahrhundert: Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft* (S. 376-395). München: Rainer Hampp.
- Pellert, A. (1995). Gedanken zu einer zukunftsorientierten Personalentwicklung an Universitäten: Ausgangspunkte – Ansatzpunkte – Spannungsfelder. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 19 (1), 122-140.
- Pellert, A. (2000). Qualität der Lehre und Personalentwicklung an österreichischen Universitäten – Gegenwärtiger Stand und Entwicklungsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 10-16.
- Pellert, A. (2005). Personalmanagement an Universitäten. In R. Fisch & S. Koch (Hg.): *Human Resources in Hochschulen und Forschung*. (S. 25-47). Bonn: Lemmens.
- Preißer, R. (1993). Evaluation der Lehre als symbolische Politik? Bewertungen von Lehrveranstaltungen als der Studienreform vorläufig letzte Etappe. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 15 (4), 495-524.
- Reinhardt, C. (2004). Personalentwicklung an Hochschulen und im Open Space: Ein Wetterbericht zur Einführung. In C. Reinhardt (Hg.), *Verborgene Bilder – große Wirkung: Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt* (S. 3-12). Bielefeld: Universitäts Verlag Webler.
- Rummler, M. (2006). Das Weiterbildungsprogramm für das wissenschaftliche Personal an der TU Berlin. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1 (2), 1-24.
- Schmidt, B. (2007). Die strukturelle Basis der Hochschulentwicklung an deutschen Hochschulen – eine quantitative Internetrecherche. *Hochschulmanagement*, 2 (1), 22-29.
- Schmidt, B. (in Vorb.). Das Kompetenzprofil – Vorstellung eines Personalentwicklungsinstruments für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen.
- Schreyögg, A. (2003). Personalentwicklung – was ist das? In A. Schreyögg & H. Lehmeier (Hg.), *Personalentwicklung in der Schule* (S. 13-30). Bonn: Deutscher Psychologen Verband.
- Spiel, C. & Fischer, U. (1998a). Evaluierung eines Weiterbildungsangebots für Hochschullehrende. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (1), 83-99.

- Spiel, C. & Fischer, U. (1998b). Zur Personalentwicklung an österreichischen Universitäten – Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 22 (3), 162-174.
- Staufenbiel, T. (1999). Personalentwicklung. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 510-525). Weinheim: Beltz.
- Sturm, M. (1991). Lehrveranstaltungsbeurteilung als Grundlage für die kontinuierliche Verbesserung der universitären Lehre. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 15 (1-2), 16-35.
- Thom, N. (2007). Trends in der Personalentwicklung. In N. Thom & R. Zaugg (Hg.), *Moderne Personalentwicklung: Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (2. Auflage, S. 3-18). Wiesbaden: Gabler.
- Webler, W.-D. (2003). Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Das Beispiel der Universität Bielefeld. *Das Hochschulwesen*, 51 (6), 243-251.
- Webler, W.-D. (2006). Personalentwicklung an Hochschulen – Grundbegriffe und Stellenwert. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung*, 1 (1), 2-6.
- Wottawa, H. (2001). Qualitätsmanagement durch Zielvereinbarung. In C. Spiel (Hg.): *Evaluation universitärer Lehre: Zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 151-164). Münster: Waxmann.
- Zaugg, R. (2007). Nachhaltige Personalentwicklung: Von der Schulung zum Kompetenzmanagement. In N. Thom & R. Zaugg (Hg.), *Moderne Personalentwicklung: Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern* (2. Auflage, S. 21-39). Wiesbaden: Gabler.
- Zundja, A. & Mayer, G. (2000). Bildungsbedarfserhebung an der Universität Innsbruck im Rahmen der Einführung der Personalentwicklung. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 24 (2-3), 57-74.

Expansion und Umbau

Hochschulreformen in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1964 und 1977

Olaf Bartz
Köln

Für die Hochschulpolitik in der Bundesrepublik sei auf den folgenden Seiten eine Epoche höchster Reformdynamik skizziert, die Mitte der 1960er Jahre begann und gut zehn Jahre später endete. Nach einer Darstellung der Anfangspunkte dieser Phase sollen verschiedene

Themenfelder der Hochschulreform, unterschieden nach umgesetzten und nicht umgesetzten Reformen und mit einem Seitenblick auf die Studenten- sowie die Assistentenbewegung (die die Wandlungen mitnichten erst initiierten), näher ausgeleuchtet werden. Eine Betrachtung der Konsolidierungsprozesse zur Mitte der 1970er Jahre bildet den Abschluss.

1. Hochschulpolitische Restauration bis in die frühen 1960er Jahre – Aufbruch um 1964

In der Bundesrepublik begann Mitte der 1960er Jahre eine neue hochschulpolitische Zeitrechnung. Prima facie mag man zwar einen Zäsurcharakter schon 1957/58 mit der Gründung des Wissenschaftsrates postulieren, zumal dieser mit dem ausdrücklichen Ziel errichtet wurde, die deutsche Wissenschaft, besonders die Hochschulen, zu unterstützen und dafür Haushaltsüberschüsse des Bundes, den so genannten „Juliusturm“, sach-

gerecht sowie zwischen Bund und Ländern abgestimmt einzusetzen. So geschah es auch, und die 1960 veröffentlichten „Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil I: Die Hochschulen“ (Wissenschaftsrat 1960) schlugen ein Expansionsprogramm erheblichen Ausmaßes vor. In hochschulpolitischer Hinsicht bestärkte der Wissenschaftsrat aber die klassische deutsche Ordinariatenuniversität:¹ Insbesondere sollte der Lehrstuhl weiterhin die Basiseinheit und Keimzelle der wissenschaftlichen Hochschule bleiben.

Entsprechend empfahl der Wissenschaftsrat, die Zahl der Ordinariate um 1.200 beziehungsweise um 40 Prozent zu erhöhen (Wissenschaftsrat 1960: 159), dabei jedoch wo immer möglich das traditionelle Organisationskonzept beizubehalten, nach welchem jeder Lehrstuhlinhaber seinem eigenen Institut vorstand, ohne diese Position mit einem Kollegen teilen zu müssen. Zwar würde sich vielerorts die Einrichtung von „Parallel-Professuren“ – damit waren zwei oder mehr Lehrstuhlinhaber gemeint, die dasselbe Fach in Forschung und Lehre an derselben Universität vertraten – nicht vermeiden lassen, aber im Idealfall wollte der Wissenschaftsrat dennoch jeden dieser Hochschullehrer mit einem jeweils separaten Institut versorgen und empfahl daher „Parallel-Institute“ (ebd., S. 72f.).

Die kleinteilige Organisationsstruktur der deutschen Universität wurde somit nicht in Frage gestellt, und der vorgeschlagene quantitative Ausbau sollte keinesfalls in eine neue Qualität umschlagen, sondern lediglich den Erfordernissen der Forschung und der allmählich gestiegenen Bildungsnachfrage Genüge tun. Der Wissenschaftsrat argumentierte, die Zahl der Studenten sei seit Ende der 1920er Jahre von 111.500 auf aktuell 200.000 gestiegen und prognostizierte, sie werde bis zum Ende der 1960er Jahre auf ungefähr 250.000 anwachsen und dann ein stabiles Niveau erreichen. Die gewaltige Bildungsexpansion, durch die 1970 bereits 310.000 Studierende allein an den Universitäten eingeschrieben waren (bis 1980 verdoppelte sich die Zahl noch einmal), lag 1960 jenseits aller Vorstellungskraft.

Der Wissenschaftsrat beschwor also ein letztes Mal die traditionellen Verhältnisse, übrigens in fast vollständigem Konsens zwischen Bund, Ländern und den Universitäten selbst (Bartz 2006: 35-97 und Bartz 2007:

¹ Für das dahinter stehende Leitbild ist in dieser Zeitschrift der Begriff „Humboldtianismus“ vorgeschlagen worden (Bartz 2005).

50-69). Angesichts dieses allgemeinen Einverständnisses nimmt es nicht wunder, dass die Empfehlungen weitgehend umgesetzt und eine große Zahl neuer Lehrstühle eingerichtet wurden. Nicht verwirklicht wurde bezeichnenderweise jener eine Vorschlag des Wissenschaftsrates, der tatsächlich eine Innovation dargestellt hätte: Bestimmte Fächer sollten an einzelnen, dafür bereits ausgewiesenen Standorten besonders gefördert werden. Die Schaffung solcher damals als „Schwerpunkte“ bezeichneter Strukturen – heutzutage würde man von „Profilbildung“ sprechen – widersprach jedoch dem allgemeinen Gleichheitspostulat aller Fächer an allen Orten und scheiterte entsprechend.

Will man den Beginn der neuen Ära in der Bildungs- und Hochschulpolitik auf eine Jahreszahl festlegen, so wäre dies 1964. In diesem Jahr erschien Georg Pichts berühmte Artikel über die „Bildungskatastrophe“, die aber den Boom der höheren Bildung eher orchestrierte denn einleitete. „Die Politik“ in all ihren Facetten – Parteien, Parlamente, Regierungen, sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene – nahm sich des Bildungsthemas an und forcierte zum einen groß angelegte Ausbaumaßnahmen im Schulbereich, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. Zum anderen geriet das Hochschulwesen auf eine in der noch jungen Geschichte der Bundesrepublik nicht bekannten Weise in das Blickfeld der politischen Akteure: „Man trägt dieses Jahr Hochschulreform“, brachte Franz Josef Strauß im Bundestag das Geschehen auf den Punkt.² Dabei ist es zum Verständnis der zu beschreibenden Vorgänge unerlässlich, die in Schulen und Hochschulen gleichermaßen eingeleiteten Expansionsprozesse, die aufgrund ihrer Dynamik bisweilen gar als Element einer „sozialen Revolution“ (Hobsbawm 1995: 363-401)³ beschrieben wurden, als analytischen Ausgangspunkt zu nehmen und als zentrales Movens zu begreifen.

1964 erschienen die Universitäten den politischen Akteuren über die Parteigrenzen hinweg in ihrer inneren Struktur zunehmend als ungeeignet für künftige Herausforderungen. Insbesondere die Phänomene der „Überfüllung“ und der „Studienzeitverlängerung“ erregten die Gemüter, und

² Deutscher Bundestag, Stenographische Berichte, 4. Wahlperiode, 118. Sitzung vom 4. März 1964, S. 5471.

³ Hobsbawm betonte zu Recht, dass die Ausweitung der höheren Bildung ein globales Phänomen darstellte, von dem jedoch die Ostblockstaaten ausgenommen waren: Hierin liegt somit auch der entscheidende Unterschied im innerdeutschen Vergleich.

dies umso mehr, als der seit 1961 entlang der Vorschläge des Wissenschaftsrates vollzogene Ausbau der Lehrstühle hier anscheinend keine Verbesserungen mit sich brachte. Den Universitäten, die nach 1945 eine innere Autonomie kaum gekannten Ausmaßes erlangt hatten, wurde nun Reformunfähigkeit und -willigkeit vorgeworfen. Beispielsweise lag dem niedersächsischen Landtag Anfang 1964 ein Antrag betreffend die Intensivierung des geisteswissenschaftlichen Studiums vor, der eine ganze Reihe höchst konkreter Studienreformaßnahmen beinhaltete.⁴ Noch wenige Jahre zuvor wäre ein solcher Anspruch von politischer Seite, derart direkt regulierend in den Hochschulbetrieb einzugreifen, kaum denkbar gewesen, und auch wenn der letztendlich gefasste Landtagsbeschluss um ein Vielfaches gemäßigter ausfiel und die Mitwirkung der Universitäten betonte,⁵ illustriert dieser Vorgang doch einen mittlerweile stark angewachsenen Missmut. Diese Stimmung lässt sich anhand eines Redebeitrages der freidemokratischen Abgeordnete Helga Heinke erahnen:

„Die Hauptlast der Reform [...] liegt bei der Universität, die heute noch vielfach in Humboldtschen Gefilden schwebt. Ich denke an die Äußerung des Rektors einer deutschen Universität auf der Tagung der Interparlamentarischen Arbeitsgemeinschaft in Bonn, der, als wir Niedersachsen von unserer Reform sprachen, in die Luft ging und sagte: ‚Laßt uns doch bloß in Ruhe! Wir machen schon allein alles!‘ Wie weit wir mit diesem Abwarten gekommen sind, haben wir gesehen.“⁶

Heinke deutete zudem die ursächliche Motivation für das Interesse an einer Reform an: „Die allgemeine Bildung im Sinne des humanistischen Bildungsgutes“ sei heutzutage „nicht mehr in dem Umfange aufrechtzuhalten in unserer fachmäßig gebildeten Zeit, wie es früher einmal gewesen ist“. Mit dieser Sentenz gab sie eine in der Bundesrepublik weitverbreitete Stimmung wieder, wonach Wirtschaft und Gesellschaft künftig weitaus mehr Akademiker als bisher benötigen würden, aber eben hauptsächlich „fachmäßig“ ausgebildete Kräfte – diese Haltung lieferte das Fundament dafür, die Bildungsexpansion in Angriff zu nehmen.

⁴ Antrag der Fraktionen der SPD und FDP vom 27. Januar 1964 (Niedersächsischer Landtag, 5. Wahlperiode, Drucksache Nr. 139).

⁵ Vgl. Niedersächsischer Landtag, 5. Wahlperiode, Drucksache Nr. 269 vom 25. Juni 1964 und das Plenarprotokoll des Niedersächsischen Landtags, 5. Wahlperiode, 8. Tagungsabschnitt, 25. Sitzung am 25. Juni 1964, Sp. 1691-1724.

⁶ Plenarprotokoll des Niedersächsischen Landtags, 5. Wahlperiode, 8. Tagungsabschnitt, 25. Sitzung am 25. Juni 1964, Sp. 1708f.

Die Phase der Hochschulreform war somit geprägt von einer bis dahin ungeahnten Aktivität von Politik und Staat (Metzler 2005), wie im Folgenden auch deutlich werden wird, wenn die zentralen Resultate jener Periode behandelt werden. Daran schließt ein Abschnitt an, der in Auswahl diskutierte, aber nicht umgesetzte Reformen vorstellt, und daraufhin werden Aspekte behandelt, die das Ende der Reformphase zur Mitte der 1970er Jahre markieren.

2. Reformen seit 1964: Landeshochschulgesetze, Landeshochschulpläne, Ausbau des tertiären Bereichs

Ein zentrales Element des erweiterten staatlichen Regulierungsbestrebens im Hochschulbereich bestand in der Verabschiedung allgemeiner Hochschulgesetze neuen Typs, die einen einheitlichen Rahmen für die Tätigkeit aller Hochschulen eines Bundeslandes bereitstellen sollten. Denn bisher bestand die rechtliche Ausgestaltung des Hochschulwesens aus einem Flickenteppich ganz unterschiedlicher, historisch gewachsener Bestimmungen (Oppermann 1969: 76-107), die auch, aber nicht nur Gesetzesrang haben konnten, wobei es sich hier in der Regel um Gesetze über den Betrieb oder die Errichtung einzelner Hochschulen handelte. In den Worten eines zeitgenössischen baden-württembergischen Akteurs, Kultusminister Wilhelm Hahn:

„Da die Landesuniversitäten aus verschiedenen früheren Ländern, nämlich Württemberg und Baden, aber auch aus verschiedenen Zeiten stammten, unterschieden sie sich alle in ihrem rechtlichen Verhältnis zum Staat: Die einen waren Körperschaften des öffentlichen Rechts, die anderen Anstalten, bei den dritten war die Rechtsform nicht geregelt. Eine einheitliche rechtliche Grundlage für alle Universitäten des Landes erschien unbedingt notwendig.“ (Hahn 1981: 178)

Dass eine solche Notwendigkeit gesehen wurde, stellte jedoch eine neuere Entwicklung dar. Konstatierte ein maßgebliches Übersichtswerk noch 1956, „von einer umfassenden Regelung des Hochschulrechts im Wege der Gesetzgebung“ (Thieme 1956: 27) hätten die Länder nach 1945 abgesehen, notierte die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK) 1964 erste Initiativen in fünf Ländern (WRK 1964: Stück 34).⁷ Die Wege bis zu

⁷ Diese Länder waren Baden-Württemberg, Berlin, Bayern, Hessen und Schleswig-Holstein. Die Grenze zwischen allgemeinen und Einzelfallgesetzen verschwamm dabei in Gliedstaaten mit nur einer (wissenschaftlichen) Hochschule wie damals Hamburg, Rheinland-Pfalz und das Saarland.

Verabschiedungen stellten sich überall als langwierig und mühselig heraus, und häufig kam es zu Konflikten zwischen Parlament bzw. Regierung einerseits sowie den Universitäten andererseits, die ihre innere Autonomie bedroht sahen. Ohne dies im Einzelfall nachzeichnen zu können – die Auseinandersetzungen nahmen in allen elf Bundesländern ihre jeweils eigene Ausprägung an –, sei genannt, dass sich der Trend zu allgemeinen Hochschulgesetzen als nachhaltig erwies. Hessen bildete die Vorhut: Dort trat ein entsprechendes Gesetz im Mai 1966 in Kraft. Es folgten Baden-Württemberg im Mai 1968 (Oppermann 1969: 312) und die meisten weiteren Länder Anfang der 1970er Jahre (Thieme 2004: 25). Überdies erlaubte die Grundgesetzreform von 1968/69 nun dem Bund, ein Rahmengesetz zu erlassen; nach ersten Thesen von 1970⁸ zogen sich die Diskussionen über mehrere Jahre hin, bis 1976 erstmals ein bundesweit gültiges „Hochschulrahmengesetz“ verabschiedet werden konnte.

Bedeuteten die Gesetze schon aufgrund ihrer Existenz eine Reform, markierten ihre Inhalte länderübergreifend die Abkehr von der Ordinarienenuniversität. Die Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedete im April 1968 die „Grundsätze für ein modernes Hochschulrecht“, die einen weitreichenden Konsens zwischen den Ländern über die Zielrichtung künftiger rechtlicher Regelungen ausdrückten. Eingangs wurde festgehalten, dass aufgrund der Expansionspolitiken das weiterführende Schulwesen in den kommenden Jahren weitaus mehr Absolventen hervorbringen werde. Die Hochschulen müssten „sich dieser Expansion in Struktur und Kapazität anpassen“, konstatierte die KMK und führte anschließend aus, welche Methoden und Maßnahmen man für angemessen hielt, um die Leistung der Einrichtungen zu steigern.

So sollten die bisher jährlich wechselnden Rektorate zu einer kontinuierlicheren Leitung umgewandelt werden, entweder durch eine Präsidialverfassung oder durch eine längere Amtszeit der Rektoren. Darüber hinaus strebten die Minister an, die „Entscheidungskompetenz der staatlichen Hochschulverwaltung und der zentralen Verwaltung in der Hochschule“ zu erweitern, gewissermaßen also die Zügel enger in die Hand zu nehmen und die bestehende sehr weitgehende Autonomie der akademischen Selbstverwaltung zu reduzieren. Zwei weitere Punkte legten radikal die Axt an das System der Ordinarienenuniversität: Erstens sollten als Ba-

⁸ Dokumentiert im Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung 18/1970 vom 11. Februar 1970, S. 169-174.

siseinheit der Hochschulen, denen die staatlichen Mittel zuzuweisen seien, nicht mehr die Lehrstühle, sondern die Fachbereiche fungieren. Zweitens vereinbarten die Kultusminister eine Pflicht, vakante Lehrstühle öffentlich auszuschreiben (anstelle dass, wie bisher, die Berufungskommissionen selbst überlegten, wen sie für „ordinariabel“ hielten), wobei außerdem „alle eingegangenen Bewerbungen den Kultusministerien vorzulegen“ seien. Überdies sollte „eine funktionsgerechte Mitsprache der an Forschung und Lehre beteiligten Gruppen einschließlich der Studenten“ (KMK 1968) gesichert werden: Auf letztgenannten Punkt wird mit der gängigen Floskel des „Übergangs von der Ordinarien- zur Gruppenuniversität“ gerne rekurriert; gleichwohl handelte es sich hierbei nur um einen Aspekt von mehreren, und der Schwerpunkt der Reform lag eindeutig darin, die Hochschulen für die Bildungsexpansion zu rüsten.

Von derselben Motivation gespeist und ebenfalls staatlich induziert war eine weitere Neuerung aus der Reformphase, nämlich die Aufstellung von Hochschulplänen. Hier bildete Baden-Württemberg den Vorreiter. Der 1964 zum Kultusminister ernannte Wilhelm Hahn unternahm kurz nach Amtsantritt einen ungewöhnlichen Schritt: Er richtete im Ministerium ein „Referat Bildungsplanung“ ein (Briese et al. 1973: 109-111). Lag die Intention zunächst noch im planvollen Ausbau des höheren Schulwesens, fiel zwei Jahre später der Entschluss, auch für die Hochschulen einen Gesamtplan zu erstellen. In seiner Autobiographie nannte Hahn dies einen „heute selbstverständlich scheinenden, damals aber neuen Gedanken, die Hochschulen des Landes Baden-Württemberg als differenzierte Einheit zu sehen und die vorhandene Kapazität durch einen alle umfassenden Plan besser zu nutzen“ (Hahn 1981: 179).

Mit der Erarbeitung des Hochschulgesamtplanes für Baden-Württemberg wurde Mitte 1966 ein Arbeitskreis unter dem Vorsitzenden Ralf Dahrendorf, bekannt durch seine Schrift „Bildung ist Bürgerrecht“, beauftragt. Bereits ein Jahr später legte der Arbeitskreis seine Ergebnisse vor, die schnell als „Dahrendorf-Plan“ bekannt wurden (Hochschulgesamtplan 1967). Bemerkenswert war der Ausgangspunkt, dass nicht nur die wissenschaftlichen Hochschulen, sondern auch die Ingenieur-, Pädagogischen Hoch- und Höheren Fachschulen sowie die Kunsthochschulen und die Studienseminare in den „Hochschulgesamtbereich“ einbezogen wurden – dieses Zusammendenken von Universitäten mit anderen postsekundären Bildungseinrichtungen stellte eine Innovation dar und

trug dazu bei, die Vorstellung eines umfassenden „tertiären Bereichs“ zu entwickeln.

Zwar wurde der Dahrendorf-Plan nicht umgesetzt, und der baden-württembergische Landtag verabschiedete erst 1970 einen „Hochschulgesamtplan“, aber das Thema einer systematischen Fortentwicklung von Bildung und Wissenschaft stand nun bundesweit auf der Tagesordnung. 1965 votierte der Bundestag dafür, einen nationalen Bildungs- und Wissenschaftsplan zu erstellen (Bartz 2006: 150-154), 1967 berief auch Nordrhein-Westfalen einen Planungsbeirat für das Hochschulsystem unter Vorsitz Helmut Schelskys ein, und die übrigen Bundesländer etablierten das Instrument landesweiter Planungen in den folgenden Jahren ebenfalls (Oehler 2000: 161-254).

Das maßgebliche Charakteristikum des Dahrendorf-Plans illustriert bereits die dritte zentrale Komponente aus der Hochschulreformphase, die gleichfalls staatsgetrieben und der Expansion verpflichtet war: der Ausbau des tertiären Bereichs. Dieser erfolgte nun nicht mehr linear auf Basis des Bestehenden, wie es mit der Lehrstuhlvermehrung an Universitäten und Technischen Hochschulen auf Basis der Wissenschaftsrats-Empfehlungen von 1960 noch praktiziert worden war. Denn in den 1960er Jahren erweiterten die Länder den Hochschulraum auf dreifache Weise:

Erstens induzierte die seit Beginn des Jahrzehnts diskutierte „Akademisierung der Lehrerbildung“, womit die Lehramter für Volks- und Realschule gemeint waren (die Ausbildung zum Gymnasiallehreramt erfolgte weiterhin traditionell an den Universitäten), einen rasanten Aufstieg der entsprechenden Ausbildungsstätten: Von konfessionell geprägten Seminaren und Akademien führte der Weg zu „Pädagogischen Hochschulen“, die in vielen Bundesländern seit den 1960er Jahre das Promotions- und das Habilitationsrecht bekamen – in Nordrhein-Westfalen z.B. 1968/1970⁹ – und damit den wissenschaftlichen Hochschulen praktisch gleichgestellt wurden. Eine „Beförderung“ erhielten zweitens auch die oft traditionsreichen Ingenieurschulen, die die KMK 1964 als Ausbildungsstätten eigenen Typs würdigte und bereits hier oberhalb des übrigen beruflichen Fachschulwesens stellte. 1968 erhoben die Ministerpräsidenten der Länder schließlich diese Einrichtungen auf Hochschulniveau und etablierten

⁹ Bis 1980 wurden in allen Bundesländern mit Ausnahme Baden-Württembergs die Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten integriert.

hierfür den Begriff der „Fachhochschule“. Im Kielwasser dieser Maßnahme, drittens, gewannen zugleich auch die bisherigen „Höheren Fachschulen“, die Ausbildungen v.a. in den Bereichen Wirtschaft und Sozialarbeit anboten, den Fachhochschulrang (Fränz/Schulz-Hardt 1998: 195f.).

3. Nicht vollendete Reformen

Neben den tatsächlich umgesetzten Reformen im Zuge der Bildungsexpansion kursierte ein Vielzahl an weiteren Vorschlägen aller Art: Bildung war „Mega-Thema“, und der Transformationsprozess im Hochschulwesen gebar zahllose Diskussionen, Konzepte und Vorschläge von allen beteiligten Akteuren und Interessengruppen, von denen der überwiegende Teil niemals Realität wurde. Aus dem außerordentlich lebhaften politischen Diskurs seien hier drei Facetten herausgegriffen und näher betrachtet: Neugründungen und Gesamthochschulen, Studienreform, Konzepte der Studenten- und Assistentenbewegung.

Hatte sich der Wissenschaftsrat 1960 noch recht zurückhaltend über Neugründungen von Universitäten geäußert, stand es wenige Jahre später vollkommen außer Frage, dass zahlreiche neue Hochschulen errichtet werden müssten, um Bedarf und Nachfrage zu befriedigen. Damit trat eine Verschiebung im Neugründungsdiskurs ein: Galten solche Vorhaben anfangs als Gelegenheit, „Gedanken aus der Diskussion um die Hochschulreform [zu] erproben“ (Wissenschaftsrat 1960: 54), wurden bei der realen Neugründungswelle die zunächst oft ambitionierten Konzepte meist wieder nivelliert, um möglichst rasch den Vorlesungsbetrieb aufnehmen zu können.

Geradezu sprichwörtlich ist hierfür die Universität Bielefeld geworden, die unter der Ägide Helmut Schelskys als Forschungsuniversität geplant worden war, wobei die Forschungspräferenz dadurch zum Ausdruck kommen sollte, dass die Professoren nur in jeweils einem der beiden Semester des Studienjahres Lehrveranstaltungen anzubieten hätten. Die Interpretation des nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministeriums lautete so, dass man gerne auf diese Weise verfahren könne – nur müsse das sozusagen ausgefallene Lehrdeputat des Forschungssemesters dafür im kommenden Halbjahr nachgeholt werden. Wurden die wissenschaftsorientierten Neugründungen somit von der Realität der Massenuniversität eingeholt, mussten zugleich diejenigen Einrichtungen, die aus primär gesellschaftspolitischen Motiven geschaffen wurden – pars pro toto sei die

Universität Bremen genannt –, „wieder stärker dem autonomen Anspruch der Wissenschaft Tribut zollen“ (Rudloff 2007: 101), so dass vom Gründungsboom unter dem Strich kein durchgreifender Reformimpuls ausging.

Gleiches gilt für das Konzept „Gesamthochschule“. Ende der 1960er Jahre breitete sich, begonnen mit dem erwähnten Dahrendorf-Plan, die Vorstellung aus, alle Einrichtungen des tertiären Bereichs auch organisatorisch unter einem Dach zu vereinen, nämlich der Gesamthochschule. Dies verfochten insbesondere die 1968 gegründete Bundesassistentenkonferenz (BAK) einerseits, mit Hans Leussink einer der bedeutendsten Vertreter des Wissenschaftsestablishments andererseits: Leussink, der von 1965 bis 1969 dem Wissenschaftsrat vorstand und dann zum Wissenschaftsminister in der Regierung Brandt avancierte, war die maßgebliche Kraft hinter einer vom Wissenschaftsrat 1970 verabschiedeten Empfehlung, die das Einschmelzen aller bestehenden Bildungsstätten in eine funktional differenzierte Integrierte Gesamthochschule forderte, welche als eine Art gigantischer Maschinerie große Kohorten Studienberechtigter rasch und effizient zu akademischen Abschlüssen unterschiedlicher Art – von zweijährigen Kürzeststudien bis zu wissenschaftsorientierten Langstudiengängen – führen sollte (Wissenschaftsrat 1970). Diese Konzepte kollidierten jedoch mit dem seit 1968 betriebenen Aufbau der Fachhochschulen als eigenständigem Zweig, und die praktischen Schwierigkeiten, einen solch fundamentalen Umbau des Hochschulsystems anzugehen, taten ihr Übriges, so dass das Gesamthochschulkonzept bald in der Versenkung verschwand. Die wenigen in Nordrhein-Westfalen und Hessen geschaffenen Einrichtungen dieser Art betonten die Marginalität dieses Gedankens eher noch.

Besonders auffällig fiel die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Frage der Studienreform aus. Welch hohen Rang jenes Thema hatte, wurde bereits oben mit den niedersächsischen Diskussionen aus dem Jahr 1964 angedeutet; auch in den Folgejahren blieb diese Aufmerksamkeit bestehen. Das wohl aufsehenerregendste Reformdokument stellten die 1966 vom Wissenschaftsrat verabschiedeten „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen“ (Wissenschaftsrat 1966) dar, die u.a. eine Zweiteilung des Studiums in eine für alle offenstehende Basisversion und ein konsekutives Aufbaustudium forderten, außerdem die verbindliche Einführung von Zwischen-

und Abschlussprüfungen sowie eine auf viereinhalb Jahre befristete Immatrikulation.

Hinter diesen Überlegungen stand die Überzeugung, dass im heraufziehenden Zeitalter der Massenausbildung an den Hochschulen das traditionell sehr freie deutsche Studium – in vielen Fächern stellte z.B. die Promotion die erste Prüfung überhaupt dar – nicht mehr den Anforderungen der Zeit entspreche, eine stärkere Reglementierung zumindest in den ersten Semestern unausweichlich sei und auch angesichts des fortschreitenden wissenschaftlichen Erkenntniszuwachses eine Einheit von Forschung und Lehre erst in späteren Studienabschnitten fruchtbringend zu realisieren sei, eben in einem Aufbaustudium.

Gegen dieses Papier erhob sich ein Proteststurm ohnegleichen: Praktisch jeder Senat und jede Fakultät jeder deutschen Universität verabschiedete eine in aller Regel negative Resolution dazu (WRK 1967). Zahlreiche Professoren äußerten sich mit scharfen Worten im Feuilleton. Der Göttinger Althistoriker und Mitherausgeber der Propyläen-Weltgeschichte, Alfred Heuß, sprach beispielsweise von „Examensdressur“ und „staatlich approbiertem Banausentum“, würden die Vorschläge umgesetzt.¹⁰ Ebenfalls verdammten linksgerichtete Studenten die Reformempfehlung: Sie galt als „technokratisch“, zugleich rekurrten die Protagonisten der Studentenbewegung aber gleich den traditionalistischen Professoren durchaus positiv auf die beschaulich-restaurativen Zustände der 1950er Jahre (Heer 1967, Leibfried 1967, Bergmann et al. 1968).

Angesichts dieses humboldtianistischen Zangengriffs, dessen Diskursstrukturen übrigens ganz ähnlich in jüngster Zeit noch einmal während der Diskussionen um den „Bologna-Prozess“ auftraten, überrascht nicht, dass derart tiefgreifende Reformen wie vom Wissenschaftsrat vorgeschlagen nicht verwirklicht wurden (Bartz 2007: 81-90 und Bartz 2006: 102-134). Zwar hielten Zwischen- und Abschlussprüfungen allmählich in immer mehr Studiengängen Einzug, zeigten gegen die stete Studienzeitverlängerung und das seit den 1960er Jahren bis heute praktisch unablässig beklagte Durcheinander im alltäglichen Studienbetrieb jedoch keine Wirkung.

Ein kurzer Blick sei auf die Studenten- sowie die Assistentenbewegung und ihre hochschulpolitischen Forderungen geworfen. Beide erlebten ihre Blüte – 1967/68 bzw. 1968-1970 – erst, nachdem der Weg zur

¹⁰ So Heuß in der „Welt“ vom 8. August 1966.

Massenuniversität beschränkt und verschiedenste Reformmaßnahmen in Vorbereitung waren: Darin begründet sich die eingangs des vorliegenden Beitrags vertretene Position, dass die Protestbewegungen mitnichten die Reformen induziert hätten. Gleichwohl nahmen sie Einfluss auf deren Ausgestaltung, insbesondere hinsichtlich der Forderung nach einem gewaltigen Ausbau der Mitbestimmung von Studenten und Assistenten, die von praktisch null in der Ordinariatsuniversität auf eine Parität mit den Professoren anwachsen sollte.

Diese oft erbittert ausgetragenen Machtkämpfe tobten von 1967/68 bis zum Urteil des Bundesverfassungsgerichts im Mai 1973, das eine Professorenmehrheit in den zentralen Gremien festschrieb (Bundesverfassungsgericht 1973). Der zweite, damit eng verbundene zentrale Punkt für die bald in eine Vielzahl kleiner Gruppen zerfallene Studentenbewegung bestand darin, Einfluss auf die Berufungsverhandlungen zu gewinnen, um speziell in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften möglichst „linken“ Kandidaten zur Professur zu verhelfen, was insgesamt nur in Einzelfällen von Erfolg gekrönt war. Vom Widerstand gegen jede zusätzliche Reglementierung des Studiums war bereits die Rede; darüber hinaus blieben die hochschulpolitischen Positionen der Studierendenorganisationen weithin blass bzw. fehlten gänzlich.

Pointierter argumentierte die 1968 gegründete Bundesassistentenkonferenz (BAK), die binnen kürzester Zeit eine Vielzahl an Hochschulreformschriften zu einem weiten Themenspektrum erarbeitete und neben Standes- und Statusforderungen (Mitbestimmung, Assistenzprofessur, Bundeshochschul- statt Rektorenkonferenz) auch die Gesamthochschulidee verfocht, didaktische Konzepte erstellte und sich zur Studienreform äußerte. Gewann die BAK 1969/70 rasch breite Resonanz vor allem bei SPD, FDP und auch der WRK, büßte sie diesen Einfluss ab 1970 aber auch umgehend wieder ein: Der schnelle Abgang wichtiger Personen in Hochschulleitungen und auf Professuren sowie die eigene Radikalisierung spielten hier eine Rolle, außerdem begann sich ungefähr ab 1970/71 eine gewisse Reformmüdigkeit auszubreiten, was den Anliegen der BAK nicht dienlich war. Entsprechend fanden ihre Vorstellungen kaum den Weg in die Realität.

4. Wissenschaftspolitische Konsolidierungen 1972-1977

Als inzwischen „klassische“ Zäsur für die bundesrepublikanische Geschichte gelten die Jahre 1973/74 mit dem Ölpreisschock und dem Zusammenbruch des Bretton-Woods-Währungssystems, die eine seit den 1950er Jahren andauernde säkulare Wachstumsgeschichte sowie eine Zeit der Träume und der Euphorie zunächst beendeten, symbolisch sichtbar im Kanzlerwechsel vom Visionär Brandt zum Pragmatiker Schmidt. Der Einschnitt betraf gleichermaßen die Bildungs- und Wissenschaftspolitik, die wie alle anderen gesellschaftlichen Teilbereiche vom Ende der Periode voller Kassen betroffen war. Über die rein finanziellen Aspekte hinaus ist gleichwohl zu beobachten, dass in einem zeitlichen Band von ca. 1971/72 bis 1977 eine ganze Reihe von während der Expansionsphase eröffneten Prozessen auf unterschiedlichste Weise ihren Abschluss fand.

Eine frühe Euphoriebremse bedeutete 1971 das Stocken der 1970 in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) begonnenen Arbeiten zum Bildungsgesamtplan. Der seit Mitte der 1960er Jahre bestehende parteiübergreifende Konsens erwies sich als brüchig, sobald Beschlüsse zu strittigen Fragen wie der Gesamtschule zu treffen waren. Außerdem verlor die Bildungspolitik an Stellenwert, wie ein zeitgenössischer Kommentar veranschaulicht: „Die Zeiten sind vorbei, wo niemand wagen konnte, sich öffentlich gegen die Bildungsreform zu erklären. Man wagt es wieder und ist sich dabei sogar des Beifalls sicher.“¹¹ Symptomatisch für die veränderte Lage war, dass im Frühjahr 1972 beide Protagonisten der dynamischen Hochschulreformpolitik in der Bundesregierung, Minister Hans Leussink und Staatssekretärin Hildegard Hamm-Brücher, zurücktraten. Der Bildungsgesamtplan wurde 1973 verabschiedet, enthielt aber nur wenige für die Hochschulen relevante Passagen und scheidete ohnehin an der ungeklärten Finanzierung.

Wichtige Rahmenregelungen setzte das Bundesverfassungsgericht 1972 und 1973 mit zwei richtungsweisenden Urteilen. Vom Paritätenerurteil, das die Machtkämpfe um die Hochschulgremien beendete, war bereits die Rede; ähnliche Bedeutung erlangte angesichts der inzwischen überwältigenden Nachfrage nach einem Hochschulstudium der Richterspruch zum „*numerus clausus*“, der eine erschöpfende Ausnutzung aller Studienplätze vorschrieb und zur Gründung der Zentralstelle für die Ver-

¹¹ H. H. Boelte in „Publik“ vom 30. April 1971.

gabe von Studienplätzen (ZVS) sowie zum Erlass von Kapazitätsverordnungen führte (Bundesverfassungsgericht 1972).

1976 konnte nach sechsjähriger Debatte erstmals ein bundesweites Hochschulrahmengesetz verabschiedet werden. Der 1975 beschlossene Fortbestand des Wissenschaftsrates und das Ende des 1965 gegründeten, für den Schulbereich zuständigen Bildungsrates gehören ebenfalls zur Scharnierphase Mitte der 1970er Jahre, die mit dem berühmt-berüchtigten „Öffnungsbeschluss“ der Regierungschefs von Bund und Ländern vom November 1977¹² endgültig abgeschlossen war. Dessen Kern bestand darin, die Hochschulen in den kommenden Jahren für den erwarteten Ansturm an Studienbewerbern, der aus demographischen Gründen bevorstand, offenzuhalten und keine totalen Zugangsbeschränkungen zu erlassen – einen bedarfsgerechten Ausbau hielten die Regierungschefs angesichts der Lage der öffentlichen Haushalte für ausgeschlossen. Zugleich rechnete man fälschlicherweise damit, dass der „Studentenberg“ mit den geburtenschwächeren Jahrgängen wieder abflauen würde, er sich also durch eine temporäre, bewusst in Kauf genommene Überlast der Hochschulen „untertunneln“ ließe.

5. Fazit

Die Epoche der dynamischen Hochschulreform zwischen Mitte der 1960er und Mitte der 1970er Jahre war durch die Bildungsexpansion, eine drastische Ausweitung der Staatstätigkeit und das Ende der Ordinarienuniversität gekennzeichnet. Die kleinteilige Deutsche Universität in humboldtianistischem Geist, zuletzt 1960 vom Wissenschaftsrat beschworen, war offensichtlich an ihr Ende gekommen. Gleichwohl wurde sie zwar durch zahlreiche pragmatische Reformen umgestaltet, denen aber ein gemeinsames Leitbild von ähnlich prägender Kraft fehlte: Weder die demokratisierte Paritätenhochschule der Studenten- und Assistentenbewegung noch die differenzierte Ausbildungsmaschinerie der Integrierten Gesamthochschule kam auch nur in die Nähe einer hinreichenden Konsensfähigkeit, um als neue Wertvorstellung akzeptiert zu werden.

Seit Mitte der 1970er Jahre präsentierte sich die bundesdeutsche Hochschullandschaft daher als stagnierendes, von einer Vielzahl rechtli-

¹² Dokumentiert im Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung 119/1977 vom 25. November 1977, S. 1094-1096.

cher und administrativer Regelungen eingehegtes System, dem eine ideale Mitte fehlte und das schnell erneut als reformresistent erschien (Jarausch 1999: 67-73). Zunächst weitgehend von der hochschulpolitischen Öffentlichkeit unbemerkt, wurden aber seit dem Ausgang der 1970er Jahre von verschiedenen strategischen Akteuren, etwa von Ministerialbürokratien, der BLK, dem Wissenschaftsrat, Professorenkreisen und liberalen Think-Tanks, Bausteine eines neuen Leitbilds entwickelt (Bartz 2007: 132-145), das sich als „autonomisierte Wettbewerbshochschule“ beschreiben lässt und im Verlauf der 1990er Jahre allmählich zur Hegemonie gelangte.

Literatur

- Bartz, Olaf 2005: Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. Vol. 14. Heft 2. S. 99-113.
- Bartz, Olaf 2006: Wissenschaftsrat und Hochschulplanung. Leitbildwandel und Planungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1957 und 1975. Dissertation. Köln. <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2006/1879/>
- Bartz, Olaf 2007: Der Wissenschaftsrat. Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1957-2007. Stuttgart: Steiner.
- Bergmann, Uwe / Dutschke, Rudi / Lefèvre, Wolfgang / Rabehl, Bernd 1968: Rebellion der Studenten oder Die neue Opposition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Briese, Volker / Büchner, Peter / Hage, Peter 1973: Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik. Analysen von Reformstrategien für den Ausbildungssektor. Frankfurt: Athenäum.
- Bundesverfassungsgericht 1972: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Band 33, Urteil vom 18. Juli 1972, S. 303-358.
- Bundesverfassungsgericht 1973: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Band 35, Urteil vom 29. Mai 1973. S. 79-169.
- Fränz, Peter / Schulz-Hardt, Joachim 1998: Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998. In: Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998. S. 177-227. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Fraunholz, Uwe / Schramm, Manuel 2005: Hochschulen als Innovationsmotoren? Hochschul- und Forschungspolitik der 1960er Jahre im deutsch-deutschen Vergleich. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte. Vol. 8. S. 25-44.
- Hahn, Wilhelm 1981: Ich stehe dazu. Erinnerungen eines Kultusministers. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Heer, Hannes 1967: Die Monopole und die Festung Wissenschaft – Die Universität als Objekt der Politik. In: Leibfried, Stefan (Hg.): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. S. 67-83. Köln: Pahl-Rugenstein.

- Hobsbawm, Eric 1995: Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München / Wien: Hanser.
- Hochschulgesamtplan 1967: Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg. Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation der Wissenschaftlichen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Studienseminare, Kunsthochschulen, Ingenieurschulen und Höheren Fachschulen. (Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik 5). Villingen: Neckar.
- Jarausch, Konrad H. 1999: Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989. Ein akademischer Sonderweg? In: Ash, Mitchell G. (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. S. 58-79. Wien / Köln / Weimar: Böhlau.
- KMK 1968: Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Grundsätze für ein modernes Hochschulrecht und für die strukturelle Neuordnung des Hochschulwesens. In: Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung 49/1968 vom 17. April 1968, S. 395f.
- Leibfried, Stefan (Hg.) 1967: Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Metzler, Gabriele 2005: Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Oehler, Christoph 2000 : Staatliche Hochschulplanung in Deutschland. Rationalität und Steuerung in der Hochschulpolitik. Neuwied/ Kriftel: Luchterhand.
- Oppermann, Thomas 1969: Kulturverwaltungsrecht. Bildung – Wissenschaft – Kunst. Tübingen: Mohr.
- Ritter, Gerhard A. / Szöllösi-Janze, Margit / Trischler, Helmuth (Hg.) 1999: Antworten auf die amerikanische Herausforderung: Forschung in der Bundesrepublik und der DDR in den „langen“ siebziger Jahren. (Studien zur Geschichte der deutschen Großforschungseinrichtungen 12). Frankfurt a. M. u. a.: Campus.
- Rudloff, Wilfried 2007: Die Gründerjahre des bundesdeutschen Hochschulwesens: Leitbilder neuer Hochschulen zwischen Wissenschaftspolitik, Studienreform und Gesellschaftspolitik. In: Franzmann, Andreas / Wolbring, Barbara: Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945. S. 77-101. Berlin: Akademie.
- Thieme, Werner 1956: Deutsches Hochschulrecht. Das Recht der wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und im Lande Berlin mit einer Übersicht über das Hochschulrecht Österreichs, der Schweiz und der Niederlande sowie mit einem Anhang hochschulrechtlicher Rechtsquellen. Berlin / Köln: Heymann.
- Thieme, Werner 2004: Deutsches Hochschulrecht. Das Recht der Universitäten sowie der künstlerischen und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin u.a.: Heymann.
- Wissenschaftsrat 1960: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil I: Wissenschaftliche Hochschulen. Tübingen: Mohr.
- Wissenschaftsrat 1966: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Tübingen: Mohr.

- Wissenschaftsrat 1970: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Band 1: Empfehlungen. Band 2: Anlagen. Band 3: Statistische Unterlagen. Bonn: Bundesdruckerei.
- WRK (Westdeutsche Rektorenkonferenz) 1964: Schwarze Hefte. Empfehlungen, Entschlüsse und Nachrichten vom Präsidenten mitgeteilt, Stücke 10-266. Bonn-Bad Godesberg.
- WRK (Westdeutsche Rektorenkonferenz) 1967: Zur Neuordnung des Studiums an den Wissenschaftlichen Hochschulen. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates vom 14. Mai 1966 (Teil A und B). Die Stellungnahmen der Wissenschaftlichen Hochschulen – soweit bis zum 14. Mai 1967 der WRK bekannt. Bonn-Bad Godesberg.

Neuparzellierung einer gesamten Hochschullandschaft

Die III. Hochschulreform in der DDR (1965-1971)

Wolfgang Lambrecht
Chemnitz

„Neuparzellierung“ oder „Umpflügung“ einer gesamten Hochschullandschaft: Mit diesen Metaphern können ohne Übertreibung die Veränderungen umschrieben werden, die im Zuge der „III. Hochschulreform“ am Hochschulwesen der DDR in der Zeit zwischen 1965 und

1971 vorgenommen wurden.¹ Von ihren beiden Vorgängern der 1940er und 1950er Jahre unterscheidet sich die III. Hochschulreform dadurch, dass sie Teil von grundlegenden Umgestaltungsmaßnahmen im gesamten Bildungssystem der DDR war, die wiederum in einem engen Wechselverhältnis zu damaligen Wirtschaftsreformen standen.

Obwohl die III. Hochschulreform also als eine entscheidende Zäsur in der Hochschulgeschichte der DDR angesehen werden kann, wurde sie in der Forschung bisher eher am Rande behandelt. Neben den vornehmlich propagandistischen Aussagen in der DDR-Literatur, denen aufgrund der vom System eingeforderten „parteilichen Wissenschaft“ mehr Quellenals Darstellungscharakter zugesprochen werden muss,² hat sich insbeson-

¹ Der vorliegende Artikel basiert auf meiner kürzlich als Band 496 in der Reihe „Internationale Hochschulschriften“ im Waxmann-Verlag Münster/NewYork/München/Berlin erschienenen Dissertationsschrift „Wissenschaftspolitik zwischen Ideologie und Pragmatismus – Die III. Hochschulreform (1965-71) am Beispiel der TH Karl-Marx-Stadt“.

² Vgl. Zentralinstitut für Hochschulforschung (Hg.): Geschichte des Hochschulwesens der DDR Teil I (1961-1980), Berlin [Ost] 1987; Günther, Karl-Heinz: Das Bildungswesen der DDR, Berlin [Ost] 1983; Köhler, Roland u.a.: Geschichte des Hochschulwesens der DDR 1945-61, Berlin [Ost] 1976; Institut für Hochschulbildung (Hg.): Das Hochschulwesen der DDR – Ein Überblick, Berlin [Ost] 1975; Institut für Hochschulbildung und -ökonomie (Hg.): Geschichte der deutschen Universitäten und Hochschulen, Berlin [Ost] 1971; Hörnig, Johannes: Die Hochschulreform in der DDR – Ausdruck kontinuierlicher und schöpferischer Wissenschaftspolitik der SED. In: Beiträge zur Geschichte der Arbeiterbewegung

dere die zeitnahe westdeutsche DDR-Forschung mit den Veränderungen in anderen deutschen Staat befasst.³ Dieses Interesse ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass sich auch die damalige Bundesrepublik inmitten einer Bildungsdiskussion befand und die Maßnahmen in Ostdeutschland, je nach politischer Verortung, in der eigenen Argumentation als Anregung oder Abschreckung dienen konnten. Nach der Wende dominierten dezidiert ablehnende Haltungen die Stellungnahmen zur III. Hochschulreform, wohl auch unter dem Eindruck der Erfahrungen mit dem Hochschulsystem, das von ihr bis zum Untergang der realsozialistischen DDR 1989 geprägt worden war.⁴ Auffallend ist ferner, dass die III. Hochschulreform auch in der neueren Forschung bislang nicht monographisch untersucht, sondern bestenfalls als Bestandteil von Übersichtswerken⁵ oder Hochschulgeschichten⁶ abgehandelt wurde.

1971 – Sonderheft zum 25. Jahrestag der SED, S. 33-45; Schwertner, Edwin u.a.: Zur Wissenschafts- und Hochschulpolitik der SED 1945/46-1966, Berlin [Ost] 1967.

³ Vgl. Glæßner, Gert-Joachim u.a.: Macht durch Wissen – Zum Zusammenhang von Bildungspolitik, Bildungssystem und Kaderqualifizierung in der DDR, Opladen 1978; Ders.: Bilanz der Hochschulreform – Die Konzeption von 1969 im wesentlichen gescheitert. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): Deutschland Archiv, 8. Jg. 1975 Heft 12, S. 1239-1243; Usko, Marianne: Hochschulen in der DDR, Berlin [West] 1974; Hofmann, Jürgen: Hochschulreform in der DDR, Berlin [West] 1974; Klein, Helmut: Bildung in der DDR, Reinbek 1974; Lücke, Peter R.: Wissenschaft und Forschung im anderen Teil Deutschlands – Die sozialistische Hochschulreform Teile I-V. In: Ost-Akademie e.V. Lüneburg (Hg.): Deutsche Studien – Vierteljahreshefte für vergleichende Gegenwartskunde, Hefte 25, 26, 28 (1969) sowie 29 und 30 (1970), S. 63-70, 159-166, 389-398 sowie 47-52 und 154-160.

⁴ Vgl. Gottwaldt, Herbert: Stand, Aufgaben und Probleme der Erforschung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung der DDR-Zeit. In: ders. u.a. (Hg.): Zwischen Wissenschaft und Politik – Studien zur Jenaer Geschichte im 20. Jahrhundert, Jena 2000, S. 9-21; Mehlig, Johannes: Die Hochschulreform in der DDR – Realität und Folgen. In: Strobel, Karl u.a. (Hg.): Drei Jahrzehnte Umbruch der deutschen Universitäten – Die Folgen von Revolte und Reform 1968-1974, Vierow (bei Greifswald) 1996, S. 143-160; Wegner, Michael: Die gescheiterte Modernisierung – Anmerkungen zur III. Hochschulreform in der DDR. In: Schriftenreihe des Jenaer Forums für Bildung und Wissenschaft e.V.: Universität im Zwiespalt zwischen Geist und Macht – Zu Ergebnissen und Erfahrungen der hochschulpolitischen Umbrüche von 1945 und 1989/90, Jena 1996, S. 125-132.

⁵ Vgl. Baske, Siegfried: Das Hochschulwesen. In: Führ, Christoph u.a. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI/2 (DDR und neue Bundesländer), München 1998, S. 202-228; Buck-Bechler, Gertraude: Das Hochschulsystem im gesellschaftlichen Kontext. In: Dies u.a. (Hg.): Hochschulen in den neuen Ländern – ein Handbuch zur Hochschulrenewerung, Weinheim 1997, S. 11-45.

⁶ Vgl. Hoßfeld, Uwe u.a.: Die „Dritte Hochschulreform“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. In: Ders. u.a. (Hg.): Hochschule im Sozialismus – Studien zur Geschichte der

1. Einordnung der III. Hochschulreform

Die III. Hochschulreform lässt sich sowohl im diachronen Zusammenhang mit ihren beiden Vorgängern der 1940er und 1950er Jahre sehen, da hier notwendige Voraussetzungen geschaffen wurden, auf denen sie aufbauen konnte, als auch synchron in Beziehung zur Einrichtung eines „einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ von 1965 an, in das sich die Hochschulen harmonisch einfügen sollten. Das „einheitliche sozialistische Bildungssystem“ stand wiederum im Zeichen von Wirtschaftsreformen, die zwei Jahre zuvor unter dem Schlagwort „Neues Ökonomisches System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft“ (NÖSPL) begonnen wurden und die das Ziel hatten, die Planwirtschaft der DDR effizienter und international wettbewerbsfähiger zu gestalten, ohne den politischen Führungsanspruch der SED anzutasten.⁷

Dass die ostdeutschen Verantwortlichen nach den verheerenden Übergriffen des Nationalsozialismus nicht gewillt waren, zur Weimarer Hochschultradition zurückzukehren, wie es sich alsbald in den westlichen Besatzungszonen abzeichnete, zeigte sich in der Sowjetisch Besetzten Zone schon gleich nach Kriegsende. Mit dem Ziel, eine „antifaschistisch-demokratische Umwälzung“ im Hochschulwesen vorzunehmen, wurde unter anderem damit begonnen, eine neue „sozialistische Intelligenz“ aus „Arbeitern und Bauern“ aufzubauen, weil die alte „bürgerliche“ während der Zeit des Nationalsozialismus „versagt“ habe.⁸ Mittel zum Zweck waren hier die Entnazifizierung von Lehrkörper und Studentenschaft sowie die systematische Förderung von „Arbeitern und Bauern“ beim Erwerb

Friedrich-Schiller-Universität (1945-1990) Bd. 1, Weimar 2007, S. 288-319; Tullner, Mathias: Die III. Hochschulreform der DDR an der TH Magdeburg. In: Myrrhe, Ramona (Hg.): Geschichte als Beruf – Demokratie und Diktatur, Protestantismus und politische Kultur, Döbel 2005, S. 161-176; Pommerin, Reiner: Geschichte der TU Dresden 1828-2003, Köln u.a. 2003; Krause, Konrad: Alma mater Lipsiensis – Geschichte der Universität Leipzig von 1409 bis zur Gegenwart, Leipzig 2003.

⁷ Vgl. Mittag, Günter: Fragen des neuen ökonomischen Systems der Planung und Leitung der Volkswirtschaft, Berlin [Ost] 1963, S. 5 und 54.

⁸ Beschluss auf der Ersten Zentralen Kulturtagung der KPD im Februar 1946. Zusammengefasst in: Kowalczyk, Ilko-Sascha: Geist im Dienste der Macht – Hochschulpolitik in der SBZ/DDR 1945-1961, Berlin 2003, S. 69ff.

des Abiturs (u.a. durch Einrichtung von „Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten“) und deren Bevorzugung bei der Zulassung zum Studium.⁹

Das Streben nach Heranbildung einer ideologisch geschulten und dem Staat in dankbarer Loyalität verbundenen „neuen Intelligenz“ verstärkte sich Anfang der 1950er Jahre: Es wurde ein staatliches Stipendiensystem eingerichtet¹⁰ und die Einführung eines für alle Studenten obligatorischen Studiums des Marxismus-Leninismus („Gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium“) beschlossen sowie eine verstaatlichte Form der Ausbildung von wissenschaftlichem Nachwuchs („Aspirantur“) mit der Pflicht zur politisch-ideologischen „Fortbildung“ etabliert.

Daneben hatte die SED auch schon in dieser Phase der „sozialistischen Umgestaltung“ des Hochschulwesens der DDR die Absicht, die höchsten Bildungseinrichtungen wirtschaftlichen Nützlichkeitsabwägungen zu unterwerfen: Dazu wurde die Hochschulpolitik in einem eigens geschaffenen Staatssekretariat für Hochschulwesen konzentriert. Neu herausgegebene zentrale Studienpläne verschulten das Studium, um mehr Studierende in kürzerer Zeit ausbilden zu können. Berufspraktika waren zukünftig vorgeschrieben, damit die Absolventen an ihrem späteren Arbeitsplatz rascher in vollem Umfange eingesetzt werden konnten. Ferner wurden mit dem Fern- und später dem Abendstudium berufs begleitende Studienformen eingeführt, um bereits Berufstätige höher zu qualifizieren, ohne auf ihre Arbeitskraft verzichten zu müssen. Einen positiven wirtschaftlichen Effekt erhoffte sich die SED schließlich durch die Neugründung von Spezialhochschulen, deren Aufgabe es war, vornehmlich für naturwissenschaftlich-technische Richtungen Fachkräfte auszubilden und ökonomisch schnell nutzbare Forschungsergebnisse zu erzielen.¹¹

⁹ Vgl. Bestimmungen der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung für die Aufnahme von Studenten in die Universitäten und Hochschulen der SBZ für das Wintersemester 1947/48 vom 22.6.1947. In: Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen (Hg.): Dokumente zur Bildungspolitik in der SBZ, Berlin [West], S. 10f.; Richtlinien für die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (bisher Vorstudienanstalten) an den Universitäten und Hochschulen der Sowjetischen Besatzungszone vom 21.5.1949. In: Anweiler, Oskar u.a. (Hg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990 – Ein historisch-vergleichender Quellenband, Bonn 1992, S. 100f.

¹⁰ Vgl. Verordnung über die Regelung des Stipendienwesens an den Hoch- und Fachschulen vom 19.1.1950, GBl. der DDR 1950, Nr. 4, S. 17ff.

¹¹ Vgl. Referat Walter Ulbrichts „Der Fünfjahrplan und die Perspektiven der Volkswirtschaft“. In: Protokoll der Verhandlungen des III. Parteitagess der SED vom 20.-24.7.1950, 1.-3. Verhandlungstag, Berlin [Ost] 1951, S. 340 und 394ff.; Die nächsten

Dieser Trend zur Ökonomisierung des Hochschulwesens der DDR verstärkte sich in den 1960er Jahren mit dem Aufkommen des Theorems von der „Wissenschaftlich-technischen Revolution“: Angesichts von Welt- raumfahrt, Nutzung der Kernenergie und Anfängen der Elektronischen Da- tenverarbeitung sowie der Automatisierung der Produktion hatte system- übergreifend eine Diskussion darüber eingesetzt, ob die Menschheit sich nicht durch die immer dynamischere Innovationstätigkeit von Wissen- schaft und Technik in einer „Zweiten Industriellen Revolution“ befinde.¹² Der Osten wollte diese wissenschaftlich-technische Dynamik nutzen, um den Westen innerhalb kürzester Zeit in der Arbeitsproduktivität zu über- runden und ihn damit ökonomisch zu „besiegen“, nachdem dies militä- risch aufgrund des „Atomaren Patts“ der Führungsmächte der Blöcke fak- tisch ausgeschlossen war.¹³ Die sozialistischen Staaten glaubten, dass sie für die „neue Zeit“ besser gewappnet seien als die kapitalistischen, da nur sie über das gleiche wirtschaftliche und politische System sowie über die gemeinsame Ideologie des Marxismus-Leninismus verfügten.¹⁴

In der DDR lief dazu im Jahre 1963 ein Reformprogramm mit dem Namen „Neues Ökonomisches System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft“ (NÖSPL) an. Sein Ziel hatte Walter Ulbricht schon fünf Jahre zuvor auf dem V. Parteitag der SED verkündet, nämlich dass „die Volkswirtschaft der Deutschen Demokratischen Republik“ sich „inner- halb weniger Jahre so zu entwickeln“ habe, „daß die Überlegenheit der sozialistischen Gesellschaftsordnung der DDR gegenüber der Herrschaft der imperialistischen Kräfte im Bonner Staat eindeutig bewiesen“ wer- de.¹⁵ Um diesem hochgesteckten Ziel näher zu kommen, beschloss die SED im Rahmen des NÖSPL, die staatlichen Investitionen auf zukunfts-

Aufgaben in den Universitäten und Hochschulen – Entschließung des ZK der SED vom 19.1.1951. In: Dokumente SBZ, a.a.O., S. 73ff.

¹² Vgl. Müller, Hans-Joachim: Probleme der „wissenschaftlich-technischen Revolution“ und die Institutionalisierung der Wissenschaftsforschung in der DDR, Erlangen 1989, S. 55.

¹³ Vgl. Richert, Ernst: „Sozialistische Universität“ – Die Hochschulpolitik der SED, Berlin [West] 1967, S. 117.

¹⁴ Vgl. Komplexprogramm für die weitere Vertiefung und Vervollkommnung der Zusam- menarbeit und Entwicklung der sozialistischen ökonomischen Integration der Mit- gliedsländer des RGW. In: Neues Deutschland, 26. Jg. 1971, Nr. 216 vom 7.8.1971, S. 3.

¹⁵ Referat Walter Ulbrichts „Der Kampf um den Frieden, für den Sieg des Sozialismus, für die nationale Wiedergeburt Deutschlands als friedliebender demokratischer Staat“. In: Protokoll der Verhandlungen des V. Parteitages der SED vom 10.-16.7.1958, 1.-5. Verhandlungstag, Berlin [Ost] 1959, S. 68.

trächtige, vorwiegend naturwissenschaftlich-technische Schwerpunkte (u.a. Elektronische Datenverarbeitung, Automatisierungstechnik, neue Werkstoffe) zu konzentrieren, die Forschung in der Industrie, an Hochschulen und an den Instituten der Akademie der Wissenschaften miteinander zu vernetzen („Sozialistische Großforschung“), um wissenschaftliche Ergebnisse schneller in die Produktion umsetzen zu können, sowie die Kompetenz der Leiter der VVB und VEB durch fachliche Zuarbeiter und beratende Gremien zu verbessern („Einzelleitung und kollektive Verantwortung“). Außerdem sollte zukünftig Leistung durch ein System „ökonomischer Hebel“ besonders belohnt werden.¹⁶

Im Jahre 1965 verkündete Ulbricht, dass die Prinzipien des NÖSPL auch auf andere Bereiche der Gesellschaft zu übertragen seien. Dabei sprach er vornehmlich das Bildungssystem an, und hier insbesondere dessen höchste Ebene, weil sich dort die Ausbildung hochqualifizierter Fachkräfte für die Wirtschaft mit der Generierung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse verband.¹⁷ Neben dem NÖSPL ist das aus dieser Übertragung resultierende „einheitliche sozialistische Bildungssystem“ der zweite Impulsgeber für die III. Hochschulreform: Aus ihm stammt die ideologische Zielsetzung der Erziehung „allseitig [d.h. wissenschaftlich, politisch und körperlich, der Verf.] und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“¹⁸ sowie das Streben nach einer Erhöhung des Bildungsstandes des gesamten Volkes, insbesondere durch den Ausbau des Hochschulsektors. Ulbricht begründete Letzteres auf dem VII. Parteitag der SED 1967 damit, dass „jeder vierte unserer jetzigen Schulanfänger ein Hoch- oder Fachschulstudium absolvieren [müsse], um in den kommenden Jahrzehnten die neuen Produktivkräfte gestalten und nutzen zu können.“¹⁹

¹⁶ Vgl. Richtlinie für das neue ökonomische System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft vom 11.7.1963, GBl. der DDR 1963 II, Nr. 64, S. 454ff.; Anordnung über die auftraggebundene Finanzierung wissenschaftlich-technischer Aufgaben und die Bildung und Verwendung des Fonds Wissenschaft und Technik vom 30.9.1968, GBl. der DDR 1968 II, Nr. 110, S. 859ff.

¹⁷ Vgl. Probleme des Perspektivplans bis 1970 – Referat Walter Ulbrichts auf dem 11. Plenum des ZK. In: Neues Deutschland, 20. Jg. 1965, Nr. 347 vom 18.12.1965, S. 3ff.

¹⁸ Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25.2.1965, GBl. der DDR 1965 I, Nr. 6, S. 86.

¹⁹ Referat Walter Ulbrichts „Die gesellschaftliche Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik bis zur Vollendung des Sozialismus“. In: Protokoll der Verhandlungen

2. Schlüsseldokumente für die III. Hochschulreform

Die Festlegung des zeitlichen Rahmens, innerhalb dessen die III. Hochschulreform erfolgte, auf die Jahre 1965 bis 1971 basiert auf zwei grundlegenden Dokumenten. Den Anfang stellt das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (Bildungsgesetz) vom 25. Februar 1965²⁰ dar, in dem umrissen wurde, wie – neben den anderen großen Bereichen vorschulische Bildung, Schule, Berufs- und Weiterbildung – die höchste Stufe, also die Hoch- und Fachschulebene, zu gestalten sei, damit „die einzelnen Glieder des Bildungswesens [...] inhaltlich und strukturell“ so zusammengefügt werden könnten, „daß sie ein geschlossenes, in sich abgestimmtes Ganzes bilden“.²¹ Abgeschlossen wurde der organisatorische Umgestaltungsprozess im Hochschulsektor durch die „Verordnung über die Aufgaben der Universitäten, wissenschaftlichen Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen mit Hochschulcharakter“ vom 25. Februar 1970,²² die die bereits erfolgten Maßnahmen rechtlich fixierte.

Zentrale Dokumente für die konkrete Durchführung der III. Hochschulreform sind die „Prinzipien zur weiteren Entwicklung von Lehre und Forschung an den Hochschulen der DDR“²³, in denen das Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen²⁴ in den Jahren 1966/67 die im Bildungsgesetz vorgezeichneten „großen Linien“ präziserte, sowie der Staatsratsbeschluss über „die Weiterführung der 3. Hochschulreform

des VII. Parteitagess der SED vom 17.-22.4.1967, 1.-3. Verhandlungstag, Berlin [Ost] 1967, S. 113.

²⁰ Vgl. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25.2.1965, GBl. der DDR 1965 I, Nr. 6, S. 83-106.

²¹ Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems vom 16.4.1964. In: Baske, Siegfried: Bildungspolitik in der DDR 1963-76 – Dokumente, Berlin [West] 1979, S. 63.

²² Vgl. Verordnung über die Aufgaben der Universitäten, wissenschaftlichen Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen mit Hochschulcharakter vom 25.2.1970, GBl. der DDR 1970 II, Nr. 26, S. 189-195.

²³ Vgl. Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen (Hg.): Prinzipien zur weiteren Entwicklung von Lehre und Forschung an den Hochschulen der DDR vom Oktober 1966, Berlin [Ost] 1966, S. 3-13.

²⁴ Die Kompetenzen des 1951 geschaffenen „Staatssekretariats für Hochschulwesen“ wurden im Zuge der „sozialistischen Umgestaltung des Hoch- und Fachschulwesens“ auf den Fachschulsektor ausgedehnt. Vgl. Verordnung über die weitere sozialistische Umgestaltung des Hoch- und Fachschulwesens in der DDR vom 13.2.1958, GBl. der DDR 1958 I, Nr. 15, S. 176.

und die Entwicklung des Hochschulwesens bis 1975“ vom 3. April 1969.²⁵ Er stellt eine Art Höhepunkt der III. Hochschulreform dar, weil er nicht mehr nur, wie die „Prinzipien“, vornehmlich hochschulinterne Vorgänge neu regelt, sondern sich auch mit den Außenbeziehungen der Hochschulen befasst, etwa zu Industriepartnern oder Verwaltungsbehörden. Außerdem erweitert er den klassischen Aufgabenkanon der Hochschulen (Forschung, Studium, Ausbildung von wissenschaftlichem Nachwuchs) um die Weiterbildung.

3. Maßnahmen der III. Hochschulreform

3.1. Struktur

Die Eingriffe in die Struktur der Hochschulen waren wesentlich dadurch geprägt, dass Erfahrungen aus den Wirtschaftsreformen im Rahmen des NÖSPL (siehe Absatz „Einordnung der ‚III. Hochschulreform‘“) auf die innere Organisation der höchsten Bildungseinrichtungen übertragen wurden, wie etwa das Prinzip der „Einzelleitung und kollektiven Verantwortung“, das hier allerdings „Stab-Linien-System“ genannt wurde. Die vertikale „Linie“ bildeten dabei die Einzelleiter, die in ihrem Verantwortungsbereich nachgeordneten Stellen gegenüber weisungsberechtigt waren. Zu ihrer Unterstützung und fachlichen Beratung wurden, sozusagen auf horizontaler Ebene, Gremien („Stäbe“) konstituiert, die jedoch keine eigenen Entscheidungskompetenzen besaßen.²⁶ Verbunden war dieses System mit der Übernahme eines weiteren Hauptmerkmals des NÖSPL: der Konzentration auf volkswirtschaftlich wichtige und zukunftssträchtige Schwerpunkte, im Wesentlichen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich (Mathematik, Physik, Chemie, Elektronik, Datenverarbeitung, Automatisierung, neue Werkstoffe).²⁷ Hinzu kam im Hochschulbereich allerdings als ideologisch motivierter Schwerpunkt der Marxismus-

²⁵ Vgl. Beschluß des Staatsrates der DDR – Die Weiterführung der 3. Hochschulreform und die Entwicklung des Hochschulwesens bis 1975 vom 3.4.1969, GBl. der DDR 1969 I, Nr. 3, S. 5-19.

²⁶ Vgl. Lambrecht, Wissenschaftspolitik, a.a.O., S. 111f.

²⁷ Vgl. Beschluß des Staatsrates der DDR – Die Weiterführung der 3. Hochschulreform und die Entwicklung des Hochschulwesens bis 1975 vom 3.4.1969, GBl. der DDR 1969 I, Nr. 3, S. 7.

Leninismus²⁸ gemäß der von der SED proklamierten „bewussten Verbindung der Ausbildung hochqualifizierter Kader mit der Erziehung sozialistischer, allseitig entwickelter Persönlichkeiten.“²⁹

In Umsetzung dieser beiden Strategien wurde der traditionelle Aufbau der Hochschulen grundlegend verändert. Um die Entscheidungskompetenz des Rektors zu erhöhen, wurde ihm zum einen die Möglichkeit gegeben, den Prorektoren Weisungsrechte in einem bestimmten Bereich zu übertragen, zum anderen bekam er Direktoren an die Seite gestellt, die ihm für ein jeweils abgegrenztes Fachressort (Erziehung und Ausbildung, Forschung, Weiterbildung, Kader und Qualifizierung, Ökonomie und Planung, Internationale Beziehungen) zuarbeiten sollten. Beraten wurde die Hochschulleitung durch zwei neu gebildete Gremien: Der „Wissenschaftliche Rat“ gab Empfehlungen für die wissenschaftliche Entwicklung der Einrichtung; der „Gesellschaftliche Rat“, in dem auch Vertreter der Kooperationspartner aus Industrie und Verwaltung saßen, war für die Konsultation hinsichtlich der Außenbeziehungen der Hochschulen zuständig. Zusätzlich hatte er zu überwachen, dass die „gesellschaftlichen Interessen“ an der Institution beachtet wurden, insbesondere was die „klassenmäßige Erziehung aller Hochschulangehörigen“³⁰ anbelangte.

Den gravierendsten Eingriff in die alterhergebrachte Struktur der Hochschulen stellte jedoch die Auflösung der bestehenden Fakultäten und Institute zugunsten interdisziplinär angelegter neuer Einheiten, so genannter „Sektionen“, dar, die zuerst in den erwähnten Schwerpunkten gebildet wurden. Wie tief hier die Umgestaltung griff, lässt sich schon an ein paar Zahlen ablesen: Nach Abschluss der Maßnahmen 1969/70 waren aus den vormalig über 900 Instituten an den Universitäten und Hochschulen der DDR 170 Sektionen hervorgegangen. Allein an der Humboldt-Universität Berlin reduzierte sich die Anzahl der ehemals 169 Institute auf 26 Sektionen. Die Sektionsbildung stärkte zudem die Position des Rektors, denn statt sich mit den Dekanen und Institutsdirektoren abstim-

²⁸ Vgl. Gießmann, Ernst-Joachim: Die Aufgaben der Universitäten und Hochschulen im einheitlichen Bildungssystem der sozialistischen Gesellschaft. In: Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen (Hg.): IV. Hochschulkonferenz – Protokoll, Berlin [Ost] 1967, S. 39.

²⁹ Hörnig, [Jo]Hannes: Zu einigen Problemen im Hochschulwesen beim umfassenden Aufbau des Sozialismus in der DDR, Berlin [Ost] 1965, S. 22.

³⁰ Anordnung über die Aufgaben, Stellung und Arbeitsweise der Gesellschaftlichen Räte an den Hochschulen der DDR vom 1.8.1969, GBl. der DDR 1969 II, Nr. 75, S. 465.

men zu müssen, war ihm nun der Sektionsdirektor unmittelbar unterstellt. Hinsichtlich ihres Aufbaus war die Sektion ein Spiegelbild der Leitungsebene der Hochschule: Auch der Sektionsdirektor bekam mit Stellvertretern fachliche Zuarbeiter und mit dem „Rat der Sektion“ ein konsultatives Gremium an die Seite gestellt.³¹

3.2. *Forschung*

Die Schritte, die in der Forschung im Rahmen der III. Hochschulreform unternommen wurden, waren ebenfalls geleitet von NÖSPL-Strategien.³² Die Abschaffung der überkommenen Fakultäten und Institute zugunsten von Sektionen bildete nur den strukturellen Rahmen für die Konzentration von Ausbildung und Forschung auf die von der SED favorisierten Schwerpunkte.

Die Forschungslandschaft der DDR war bis dahin zersplittert in Institute der Industrie, der Hochschulen und außeruniversitärer Institutionen, wie der Akademie der Wissenschaften. Da sie weitgehend unabhängig voneinander agierten, war es zu Überschneidungen und Doppelentwicklungen bei Forschungsarbeiten gekommen. Außerdem wurde beklagt, dass wissenschaftliche Projekte begonnen worden waren, ohne vorab den zu erwartenden praktischen Nutzeffekt zu klären.

Diesen Problemen wollte Walter Ulbricht mit dem Aufbau einer „Sozialistischen Großforschung“ sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene begegnen. Alle Forschungsinstitute und -vorhaben in der DDR sollten zukünftig in die staatliche Forschungsplanung einbezogen werden. Sie war dahingehend zu flexibilisieren, dass in so genannten „Perspektivplänen“ die langfristige staatliche Forschungspolitik und Investitionsschwerpunkte ersichtlich wurden, während kurzfristige „Jahrespläne“ die perspektivischen Zielsetzungen konkretisieren und, wenn nötig, situativ anpassen. Um den Wissenschaftsbetrieb effizienter zu gestalten, wurde den Forschungsinstituten und Kooperationspartnern vorgeschrieben, sich untereinander zu vernetzen, indem zukünftig bei jedem Projekt Inhalt, Durchführung, Ergebnisse und deren spätere Verwertung zuvor vertraglich zu regeln waren.³³

³¹ Vgl. Lambrecht, Wissenschaftspolitik, a.a.O., S. 111ff. und 385f.

³² siehe oben Punkt I. Einordnung der III. Hochschulreform.

³³ Vgl. Lambrecht, Wissenschaftspolitik, a.a.O., S. 74 und 135ff.

Die Konzentration der Forschung auf die von der SED gesetzten wirtschaftspolitischen und ideologischen Prioritäten wollte die Partei auf zweierlei Weise durchsetzen: zum einen durch die Lenkung staatlicher Investitionen, zum anderen aber auch dadurch, dass sie den einzelnen Institutionen deren wissenschaftliche Kontur direkt vorschrieb. Ulbricht hielt dabei durchaus eine Entwicklung für möglich, die „zu völlig neuen Profilen und Schwerpunkten ganzer Hochschulen führen wird.“³⁴ Noch weiter ging der Leiter der Abteilung Wissenschaften des ZK der SED, Johannes Hörnig, der vorhersagte, dass „es sich an manchen Stellen als notwendig erweisen“ werde, „auf traditionell gewachsene und auf Grund des Fehlens klarer prognostischer Einschätzungen entstandene Arbeitsrichtungen in Zukunft zu verzichten.“³⁵

Die beabsichtigte Konzentration der DDR auf nationale Stärken wollte Ulbricht absichern durch die „sozialistische ökonomische Integration“ innerhalb des Rates für Gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW). Ziel dieses angestrebten Prozesses war die enge Abstimmung der nationalen Prioritätensetzungen der Mitgliedsländer durch RGW-Organen, so dass kein Staat Engpässe befürchten musste, da Ausfälle in Bereichen, die von ihm im Rahmen seiner „Profilierung“ bewusst vernachlässigt wurden, ein anderer RGW-Angehöriger auffangen sollte, der gerade diesem Gebiet Vorrang eingeräumt hatte. Allerdings ging die geplante internationale Kooperation nicht über eine Absichtserklärung 1971 hinaus, deren Realisierung sich über eine Zeitspanne von zwanzig Jahren erstrecken sollte.³⁶

3.3. *Ausbildung*

Wie die Forschung wurde während der III. Hochschulreform auch die Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen der DDR den ökonomischen Erfordernissen des NÖSPL unterworfen. Um die „Wissenschaft als Produktivkraft“ nutzen zu können, wie es sich die SED in ihrem Par-

³⁴ Referat Walter Ulbrichts „Die gesellschaftliche Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik bis zur Vollendung des Sozialismus“. In: VII. Parteitag, 1-3. Verhandlungstag, a.a.O., S. 256.

³⁵ Hörnig, [Jo]Hannes: Neue Probleme unserer Hochschulpolitik. In: ZK der SED (Hg.): Einheit – Zeitschrift für Theorie und Praxis des wissenschaftlichen Sozialismus, 22. Jg. 1967 Heft 1, S. 48-55, hier S. 54.

³⁶ Vgl. Lambrecht, Wissenschaftspolitik, a.a.O., S. 75 und 151f.

teiprogramm von 1963 auf die Fahnen geschrieben hatte,³⁷ war nicht nur die schnellstmögliche praktische Nutzung von Forschungsergebnissen von Belang, sondern auch die Heranbildung von hochqualifizierten Fachkräften und Führungspersonal.³⁸ Die bestmögliche Bildung des gesamten Volkes war für die SED jedoch nicht nur ein ökonomisches, sondern auch ein gesellschaftspolitisches Erfordernis, denn, so Walter Ulbricht, „der Wert einer jeden Gesellschaftsordnung wird unter anderem daran gemessen, welche Bildungsmöglichkeiten sie dem Volk bietet.“³⁹

Schon im Jahre 1965 hatte der damalige Leiter der Abteilung Wissenschaften des ZK, Johannes Hörnig, festgestellt, dass das Ziel des NÖSPL, den Westen ökonomisch zu überrunden und den zukünftigen Weltspitzenstand mitzubestimmen, nur durch „ein höheres Zuwachstempo des Bestandes an naturwissenschaftlichen und technischen Kadern“ erreicht werden könne, „als das gegenwärtig in den fortgeschrittenen Industrieländern der Fall“ sei.⁴⁰ Ulbricht konkretisierte diese Aussage zwei Jahre später in seiner Rede auf dem VII. Parteitag der SED dahingehend, dass bis 1980 die Zahl der Hochschulstudenten um das 2,5fache, im naturwissenschaftlich-technischen Bereich sogar um das 3,5fache gesteigert werden müsse.⁴¹ Wenig später verkürzte er den Zeitraum sogar noch auf die Jahre 1975/76.⁴²

³⁷ Vgl. Programm der SED vom 18.1.1963. In: ZK der SED (Hg.): Dokumente der SED – Beschlüsse und Erklärungen des Parteivorstandes des ZK sowie seines Politbüros und seines Sekretariats Bd. 9, Berlin [Ost] 1965, S. 212.

³⁸ Vgl. Referat Walter Ulbrichts „Das Programm des Sozialismus und die geschichtliche Aufgabe der sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“. In: Protokoll der Verhandlungen des VI. Parteitages der SED vom 15.-21.1.1963, 1.-3. Verhandlungstag, S. 212; Bericht des ZK an den VI. Parteitag der SED. In: Protokoll der Verhandlungen des VI. Parteitages der SED vom 15.-21.1.1963, Beschlüsse und Dokumente, S. 94.

³⁹ Programmathe Erklärung des Vorsitzenden des Staatsrates der DDR, Walter Ulbricht, vor der Volkskammer am 4.10.1960, Schriftenreihe des Staatsrates der DDR Nr. 2/1960, Berlin [Ost] 1961, S. 65.

⁴⁰ Hörnig, Probleme Hochschulwesens, a.a.O., S. 36.

⁴¹ Vgl. Referat Walter Ulbrichts „Die gesellschaftliche Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik bis zur Vollendung des Sozialismus“. In: VII. Parteitag, 1.-3. Verhandlungstag, a.a.O., S. 255.

⁴² Vgl. Die weitere Gestaltung des gesellschaftlichen Systems des Sozialismus – Referat Walter Ulbrichts auf der 9. Tagung des ZK. In: Neues Deutschland, 23. Jg. 1968, Nr. 296 vom 25.10.1968, S. 4.

Die Konsequenz aus diesem Konglomerat von Ansprüchen war die Ausweitung der Hochschulzugangsmöglichkeiten im „einheitlichen sozialistischen Bildungssystem“, die Erhöhung der Studienplatzkapazitäten, die Verkürzung und Effektivierung des Studienablaufs sowie die Beschleunigung der Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses.

Das Bildungsgesetz von 1965 hatte bestimmt, dass „alle Schüler mit abgeschlossener Oberschulbildung“ – das heißt mit erfolgreichem Durchlaufen der zehnklassigen sog. Polytechnischen Oberschule – „und Werk-tätige mit einer Bildung, die dem Niveau der Oberschulbildung entspricht [...], auf verschiedenen Wegen die Hochschulreife erwerben“ könnten. Neu waren hier insbesondere der Erwerb des Abiturs über Weiterbildungseinrichtungen und die Möglichkeit, nach Abschluss eines Fachschulstudiums direkt an eine Hochschule zu wechseln.⁴³

Die angestrebte massive Erhöhung der Studentenzahlen war natürlich ohne einen erheblichen Ausbau des Hochschulwesens der DDR nicht möglich. Um die staatlichen Investitionen möglichst effektiv einzusetzen, beschränkte sich die SED dabei auf Schwerpunkthochschulen und hier vorwiegend auf den naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Zu solchen Expansionsschwerpunkten wurden die Universitäten Jena, Berlin, Leipzig und Halle, die Technische Universität Dresden sowie die beiden Technischen Hochschulen in Magdeburg und Karl-Marx-Stadt erklärt. Insgesamt sollten deren Kapazitäten um 45.000 Hörsaal- und Seminarraum-, 30.000 Arbeits-, Praktikums- und Labor- sowie 52.000 Internats- und 62.000 Mensapläte erweitert werden.

Neben dem Ausbau vorhandener Hochschulen wurde aber auch ein neuer Hochschultyp entwickelt, der sein Pendant in den etwa zeitgleich in Westdeutschland entstehenden Fachhochschulen hatte: die „Ingenieurhochschule“. Wesentlicher Unterschied des hier ausgebildeten „Hochschulingenieurs“ zum „Diplom-Ingenieur“ der Technischen Hochschulen sollte das auf dreieinhalb Jahre verkürzte und wesentlich praxisorientierter gestaltete Studium sein. Gedacht war an eine Arbeitsteilung im späteren Beruf dahingehend, dass der „Diplom-Ingenieur“ in der Forschung tätig war, während der „Hochschulingenieur“ für die praktische Umsetzung von dessen Ergebnissen zuständig sein sollte. Bis 1969 entstanden in der DDR zwölf Ingenieurhochschulen mit naturwissenschaftlich-technisch-

⁴³ Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25.2.1965, GBl. der DDR 1965 I, Nr. 6, S. 93.

ökonomischen Schwerpunkten, davon zehn selbstständige in Dresden, Leipzig, Berlin, Zittau, Cottbus, Köthen, Wismar und Warnemünde/Wustrow sowie in Zwickau und Mittweida. Zwei Ingenieurhochschulen, und zwar die in Jena und Karl-Marx-Stadt, stellten insofern einen Sonderfall dar, als sie nicht als eigenständige Einrichtungen konzipiert waren, sondern Sektionen oder Sektionsteile an der am Ort vorhandenen Institution – also der Universität in Jena und der Technischen Hochschule in Karl-Marx-Stadt – wurden.

Um die anvisierte schnelle und drastische Erhöhung der Studentenzahlen bei vertretbaren Kosten bewältigen zu können, wurde jedoch eine schlichte Erhöhung der Aufnahmefähigkeit der Hochschulen als nicht ausreichend angesehen, sondern auch das Studium sollte so umgestaltet werden, dass eine effektive Hochschulausbildung in vier statt bisher fünf und mehr Jahren möglich wurde. Das Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen hatte dazu in seinen „Prinzipien“ von 1966/67⁴⁴ vorgesehen, das Studium künftig in ein Grund- und ein Fachstudium zu gliedern (das zunächst angedachte anschließende „Spezialstudium“ wurde nicht umgesetzt). Das Grundstudium, das zwei Drittel der gesamten Studienzeiten einnehmen sollte, hatte sich auf das Erlernen mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Grundlagenwissens und wissenschaftlicher Methodiken zur selbstständigen Aneignung von Wissen zu beschränken, während Kenntnisse in der jeweiligen Fachrichtung erst im anschließenden Fachstudium nach dem Vordiplom zu erwerben waren. Für den späteren Beruf erforderliches Spezialwissen sollte in der Nachstudienphase, insbesondere durch Weiterbildung, vermittelt werden.

Ein effizienteres Studieren wollten die Verantwortlichen auch mit einem, wie sie es nannten, „wissenschaftlich-produktiven Studium“ erreichen. Dieses Konzept beinhaltete, dass der Student zu lernen hatte, die Wissenschaft als „unmittelbare Produktivkraft“ anzuwenden, indem er auf einem vorgegebenen Themengebiet den gesamten Prozess von der Generierung eines eigenen Forschungsergebnisses bis zu dessen praktischer Nutzung nachvollzog. Neben der Erhöhung der Gesamtforschungsleistung der Hochschulen erhofften sich die Reformen auch eine verbesserte Einsatzfähigkeit und höhere Kreativität der Absolventen an ihrem späteren Arbeitsplatz.

⁴⁴ Siehe oben Punkt 2. Schlüsseldokumente für die III. Hochschulreform.

Zur beabsichtigten Etappengliederung des Studiums im Rahmen der III. Hochschulreform gehörte schließlich als höchste Stufe das „Forschungsstudium“. In ihm sollten wissenschaftlich begabte Studenten am Diplom vorbei innerhalb von drei Jahren zur Promotion geführt werden. Die beschleunigte Ausbildung von wissenschaftlichem Nachwuchs wurde nicht nur als notwendig angesehen, um den gestiegenen Bedarf der „Sozialistischen Großforschung“ zu decken, sondern auch um ausreichend Lehrkräfte für die angestrebte dynamische Entwicklung der Studentenzahlen bereitstellen zu können.⁴⁵

3.4. Weiterbildung

Als „vielleicht eines unserer größten Versäumnisse“ in der bisherigen Bildungspolitik bezeichnete Walter Ulbricht im Jahre 1968 die ungenügende Beachtung des Weiterbildungssektors.⁴⁶ Der Staatsratsbeschluss „zur Weiterführung der 3. Hochschulreform und zur Entwicklung des Hochschulwesens bis 1975“ erklärte die Weiterbildung sogar „zu einer dem Direktstudium gleichrangigen Aufgabe“ der Hochschulen.⁴⁷ Im gleichen Jahr prognostizierte der Leiter der Abteilung Wissenschaften des ZK, Johannes Hörnig, dass in nicht allzu langer Zeit die Zahl der Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen der Hochschulen diejenige der Direktstudenten übersteigen werde.⁴⁸

In dem Bestreben, zügig einen Weiterbildungsbereich an den Hochschulen auf- und auszubauen, mischten sich ökonomische Beweggründe, Folgen der Studienreform und ideologische Motive. Wirtschaftspolitischer Antrieb war auch hier wieder das NÖSPL: Sollten die Leiter der VVB und VEB selbstständiger und effizienzorientierter entscheiden, mussten sie über ausreichend fachliche Kompetenz verfügen. Damit über eine große Anzahl hochqualifizierter Fachkräfte disponiert werden konn-

⁴⁵ Vgl. Lambrecht, Wissenschaftspolitik, a.a.O., S. 159ff.

⁴⁶ Schlußbemerkungen des Vorsitzenden des Staatsrates, Walter Ulbricht, auf der 12. Sitzung des Staatsrates am 4.10.1968, Universitätsarchiv Chemnitz 202/A/406, Bl. 63.

⁴⁷ Beschluß des Staatsrates der DDR – Die Weiterführung der 3. Hochschulreform und die Entwicklung des Hochschulwesens bis 1975 vom 3.4.1969, GBl. der DDR 1969 I, Nr. 3, S. 13.

⁴⁸ Vgl. Hochschulreform: Weg zu höherer Effektivität in Wissenschaft und Praxis – Interview mit Johannes Hörnig. In: Einheit, a.a.O. 24. Jg. 1969 Heft 3, S. 291-297, hier: S. 296.

te, waren diese nicht nur auszubilden, sondern auch auf dem neuesten Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse auf ihrem Berufsfeld zu halten, denn vorhandenes Wissen veraltete wegen der Dynamik der „Wissenschaftlich-technischen Revolution“ immer schneller. Ferner machte es die Schwerpunktverlagerung des Studiums auf die Aneignung von Grundlagenwissen und wissenschaftlicher Methodik erforderlich, nachträglich berufsspezifische Spezialkenntnisse an Akademiker zu vermitteln.⁴⁹ Im Sinne der von der SED geforderten „Entwicklung allseitig gebildeter Persönlichkeiten“ wurde jedoch nicht nur die fachliche, sondern auch die „politische“ Fortbildung, in Marxismus-Leninismus, avisiert, insbesondere was das Weiterbildungspersonal selbst anbetraf.⁵⁰

Die im Rahmen der III. Hochschulreform umgesetzten Maßnahmen lassen sich in vier Felder einteilen: Zur kontinuierlichen Fortbildung von Akademikern wurde an den Hochschulen die „postgraduale“ Weiterbildung eingerichtet, die ein- bis mehrtägige Lehrveranstaltungen, aber auch ein- bis zweijährige Fernstudiengänge umfasste. Speziell für Leitungspersonal aus der Wirtschaft wurden so genannte „Institute für sozialistische Wirtschaftsführung“ geschaffen, die der Schulung und Forschung in Sozialistischer Betriebswirtschaft dienten. Der Erweiterung der Kenntnisse von bereits gestandenen Wissenschaftlern sollten „Weiterbildungszentren“ dienen, an denen in Problemseminaren und Kolloquien Forscher ihre Kollegen mit den neuesten Ergebnissen auf vorwiegend naturwissenschaftlich-technisch-ökonomischen Gebieten vertraut machten. Zur politisch-ideologischen Beeinflussung wurde schließlich der Aufbau eines „staatlichen Systems marxistisch-leninistischer Weiterbildung“ beschlossen, das jeden Berufstätigen vom Arbeiter bis zum Akademiker erfassen sollte.⁵¹

4. Schlussbetrachtung

Wie schon eingangs angedeutet, wird die III. Hochschulreform äußerst unterschiedlich beurteilt. Wenig verwunderlich ist die enthusiastische Zu-

⁴⁹ Vgl. Lambrecht, Wissenschaftspolitik, a.a.O., S. 218f.

⁵⁰ Vgl. Beschluß des Ministerrates über die Grundsätze und Aufgaben zur Entwicklung der Weiterbildung vom 24.6.1968. In: Bergsdorf, Wolfgang u.a.: Bildungs- und Wissenschaftspolitik im geteilten Deutschland, München u.a. 1980, S. 278 und 283.

⁵¹ Vgl. Lambrecht, Wissenschaftspolitik, a.a.O., S. 222ff.

stimmung in der Selbstdarstellung in DDR-Quellen, die etwa pathetisch von einem „Markstein der deutschen Hochschulgeschichte“⁵² oder einer „Brücke zum Anfang des neuen Jahrhunderts“⁵³ sprechen. Überraschend ist jedoch die differenzierte Betrachtung in einem Teil der zeitgenössischen westdeutschen Literatur, die einzelnen Ansätzen, die nicht ideologisch motiviert waren, durchaus etwas Positives abgewinnen konnte. Genannt werden hier das „wissenschaftlich-produktive Studium“, die ökonomische, praxisnahe und gestufte Studiengestaltung, die Verbindung von Wirtschafts- und Bildungspolitik, die Verpflichtung von Berufstätigen zur kontinuierlichen Weiterbildung sowie die schnelle Umsetzung der Reformmaßnahmen.⁵⁴ Nach der Wende 1989/90 dominierte dagegen die Klage über „fachliches Mittelmaß“ und „politisches Karrieretum“ als „Spätfrüchte der III. Hochschulreform“,⁵⁵ welche „Gleichschaltung“⁵⁶ und „Deformierung“⁵⁷ der Hochschulen hinterlassen hätten.

Diese zutiefst kontroverse Qualifizierung der III. Hochschulreform ist insofern verständlich, als in der Tat modernen pragmatischen Ansätzen politisch-ideologisch motivierte Eingriffe gegenüberstanden, die die effizienzorientierten Maßnahmen zum Teil konterkarierten. Als Beispiel sei hier die Ausweitung und Intensivierung des für jeden Studenten obligatorischen Studiums des Marxismus-Leninismus genannt, welche dem Ziel des „wissenschaftlich-produktiven Studiums“, zu Selbstständigkeit und Kreativität anzuleiten, diametral entgegenwirkten und zudem die Studienzzeit verlängerten. Auch in der Weiterbildung stand dem begrüßenswer-

⁵² Wir stehen erst am Anfang einer großen Entwicklung. In: Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (Hg): Das Hochschulwesen, 16. Jg. 1968 Heft 12, S. 797-800, hier S. 797.

⁵³ Die 7 ist eine Glückszahl. In: Das Hochschulwesen, a.a.O., 17. Jg. 1969 Heft 4, S. 223-226, hier S. 223.

⁵⁴ Vgl. Kleinert, Matthias: Die Entwicklung des Hochschulwesens im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem, Berlin [West] 1967, S. 16 und 33; Siebert, Horst: Die beiden deutschen Bildungssysteme – zur Frage eines Vergleichs. In: Deutsche Studien, a.a.O., Heft 38 (1972), S. 182-186, hier: S. 184ff.

⁵⁵ Gottwaldt, Herbert: Die Hochschulreform unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung an der Universität Jena. In: Strobel u.a., Umbruch Universitäten, a.a.O. S. 161-169, hier: S. 161.

⁵⁶ Strobel, Karl u.a.: Zur aktuellen Bildungsdiskussion – historische Lasten und neue Herausforderungen. In: ders. u.a., Umbruch Universitäten, a.a.O., S. 15-27, hier: S. 18.

⁵⁷ Gottwaldt, Herbert: Stand, Aufgaben und Probleme der Erforschung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert mit besonderer Berücksichtigung der DDR-Zeit. In: ders. u.a.: Zwischen Wissenschaft und Politik, a.a.O., S. 13.

ten Beweggrund, möglichst jedem Berufstätigen eine Aktualisierung seiner Kenntnisse und weitere Qualifizierung zu ermöglichen, die unmittelbar mit der fachlichen Fortbildung verbundene politisch-ideologische Indoktrination durch das „staatliche System marxistisch-leninistischer Weiterbildung“ entgegen.

Letztlich muss die III. Hochschulreform als gescheitert angesehen werden, und dies nicht erst seit dem Zusammenbruch der realsozialistischen DDR und dem damit verbundenen Untergang der von den beschriebenen Maßnahmen geprägten Hochschullandschaft. Wie aus den vorangegangenen Ausführungen ersichtlich, war die III. Hochschulreform untrennbar verbunden mit den Wirtschaftsreformen des NÖSPL und damit auch von deren Erfolg abhängig. Spätestens mit dem Umschwung auf die „Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik“ nach der Ablösung Walter Ulbrichts durch Erich Honecker als Erstem Sekretär des ZK der SED 1971 war offensichtlich, dass das Ziel des NÖSPL, den Westen ökonomisch zu überrunden, in weitere Ferne denn je gerückt war. Vielmehr war die Wirtschaft der DDR durch die einseitige Förderung von Schwerpunkten und die Vernachlässigung anderer Branchen, insbesondere konsumtiver, in eine gefährliche Schieflage geraten. Dieses Missverhältnis wurde noch verstärkt durch die vorangegangene Hochschulexpansionspolitik, die, besonders im naturwissenschaftlichen Bereich, weit mehr Ingenieure hervorgebracht hatte, als die Wirtschaft aufnehmen konnte und wollte.

Den Hauptgrund für die Erfolglosigkeit des NÖSPL und der mit ihm verbundenen III. Hochschulreform aber wollte die SED aus dem machtpolitisch verständlichen Grund der Selbsterhaltung nicht wahrhaben: Es war schlichtweg nicht möglich, Wirtschaft und Bildungswesen modernisieren zu wollen, gleichzeitig aber an der allumfassenden Herrschaft der Partei im Sinne des „Demokratischen Zentralismus“ festzuhalten und die politisch-ideologische Bevormundung sogar noch zu verstärken – aus Angst vor möglichen gesellschaftlichen Folgen der ökonomischen und bildungstechnischen Modernisierung. Bezeichnenderweise führte Honecker das Scheitern der Reorganisationsmaßnahmen seines Vorgängers auch nicht auf notwendige, aber ausgebliebene politische Reformen zurück, sondern ganz im Gegenteil auf mangelnde Führung durch die Partei und zu große Anlehnung an den Westen – wobei ihm die Entwicklungen in der ČSSR 1968 und in Polen 1970 warnende Beispiele gewesen sein mochten.

Auf der ökonomischen Ebene blieb mit der Planwirtschaft, die aus ideologischen Gründen nicht grundsätzlich zur Disposition gestellt wurde, das Problem der mangelnden Innovationsfähigkeit: Die Industrie verschleppte weiterhin die Umsetzung neuester Forschungsergebnisse in die Praxis, da sie ihr bei der kurzfristigen Erfüllung von Normen eher hinderlich war. An den Hochschulen konnte die Qualität von Lehre, Forschung und Weiterbildung kaum verbessert werden, weil die Verpflichtung zu politisch-ideologischer „Fortbildung“ die Hochschullehrer wertvolle Zeit kostete, die ihnen dann für eigene Forschungen fehlte. Darüber hinaus belastete sie die Erhöhung der Studentenzahlen noch mit einem hohen Lehrdeputat. Auch die Studienreform erwies sich, wie bereits erwähnt, aus dem Grunde als wirkungslos, dass die SED nicht gewillt war, auf die politisch-ideologische Indoktrinierung des akademischen Nachwuchses zu verzichten.

Für eine wirkliche Modernisierung des Wirtschafts- und Hochschulsystems wäre eine real höhere Eigenverantwortlichkeit von Industrie und höchsten Bildungseinrichtungen notwendig gewesen sowie ein Verzicht auf politisch-ideologische Kriterien bei der Auswahl von Lehr-, Forschungs- und Führungspersonal zugunsten rein fachlicher Eignung. Dies hätte jedoch in den Augen der damaligen Funktionäre die Selbstaufgabe der SED bedeutet. Sie befand sich so in einem *circulus vitiosus*, dem sie nicht entrinnen konnte, weshalb sie mit ihren in sich widersprüchlichen Reformansätzen zum Scheitern verurteilt war.⁵⁸

⁵⁸ Vgl. Lambrecht, Wissenschaftspolitik, a.a.O., S. 249ff.

Dominic Orr: Hochschulsteuerung und Autonomie englischer Universitäten. Hochschulfinanzierung und Qualitätssicherung aus einer Verfahrensperspektive. Waxmann, Münster 2005. 233 Seiten, ISBN: 3-8309-1535-7, € 24,90

In seiner Dissertation untersucht Dominic Orr das System der Finanzierung und Steuerung im englischen Hochschulsystem. Er beschreibt die Einführung des New Public Management als eine Reaktion des Staates auf den durch geringere staatliche Zuschüsse schwindenden Einfluss des Staates auf die Hochschulen. Während letztere fehlende staatliche Mittel durch private Gelder ausgeglichen hätten und so eigenständiger geworden seien, habe der Staat durch eine Kombination von Qualitätsbewertung und leistungsorientierter Finanzierung versucht, seinen Einfluss auf die Hochschulen zu sichern (S. 90f.).

Diese These erläutert der Autor zunächst anhand der historischen Entwicklung der englischen Hochschulsteuerung und –finanzierung seit Beginn des 20. Jahrhunderts. Traditionell wurden die Universitäten in England vom Königshaus, der Kirche, Adligen, Industriellen und ehemaligen Studierenden (Alumni) gegründet und finanziert. Erst ab 1889 bekamen die Universitäten und Colleges – zunächst noch geringfügige – staatliche Zuwendungen. Zwischen 1937 und 1962 wuchs der Anteil der öffentlichen Mittel an den Ausgaben der Hochschulen von 51 auf 88 Prozent (S. 33). Damit begann eine Phase der Finanzierung, in der die Universitäten überwiegend auf staatliche Finanzmittel zurückgreifen konnten, und die bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts andauerte. Der wachsende Bedarf einer „arbeitsmarktbezogenen höheren Bildung“ (S. 52) und die knapper werdenden staatlichen Mittel führten zum Ende des vorigen Jahrhunderts zu einer erneuten Umkehr hin zu heterogenen Finanzquellen.

Insbesondere eine 1981 angekündigte Reduzierung der staatlichen Zuweisungen um 15% innerhalb von drei Jahren bildete den Ausgangspunkt einer radikalen Umstellung der Hochschulfinanzierung von einer gleichmäßigen Verteilung zu einer selektiven Kürzung anhand eines Indikators, der auf dem Notendurchschnitt der Studienanfänger in ihrem

Schulabgangszeugnis beruhte. Mit diesem aus heutiger Sicht sehr ungewöhnlichen Indikator sollte die Attraktivität der Hochschulen bei den Studienanfängern erfasst und die staatlichen Mittel entsprechend leistungsorientiert verteilt werden (S. 56). Der Autor erläutert die Entwicklung und die Grundlagen der Verfahren ausführlich und stellt deren Wirkung auf die Hochschulen im Rahmen von drei kleineren Fallstudien dar.

In dem Bestreben, das Finanzierungssystem mit Elementen der Qualitätsbewertung zu verbinden, wurde das Verfahren der staatlichen Mittelzuweisung in den 90er Jahren erneut mehrfach verändert. Zunächst wurden 1990 Ergebnisse der Lehrevaluation mit in die Bewertung aufgenommen. Zwei Jahre später wurde dies aufgrund eines als problematisch beurteilten Verfahrens wieder aufgegeben (S. 123ff.). 1993 wurde ein Modell eingeführt, in dem nur noch die Zahl der Studierenden nach einem fächerspezifischen Schlüssel, sowie Gelder für zentrale Kosten und gesondert ermittelte Forschungskosten die Grundlage für die Mittelzuteilung bildeten (S. 125). Dabei wurde im Bereich der Lehre ausschließlich die nach Fächergruppen gewichtete Anzahl der Studierenden berücksichtigt und damit ein Anreiz für die Aufnahme von möglichst vielen Studierenden geschaffen. Im Bereich der Forschung basierte das Verfahren unter anderem auf der Anzahl der Forscher, der drittmittelfinanzierten Forscher und der Beurteilung der Forschungsleistung im Rahmen des „Research Assessment Exercise“ (S. 134). Grundgedanke dieses Bewertungsverfahrens ist eine qualitative Beurteilung von Forschungsleistungen. Dazu wählt die Universität jeweils „forschungsaktive Wissenschaftler“ aus, die jeweils vier veröffentlichte Texte einreichen, die dann von einem von insgesamt 60 (im Jahr 1996) Fachgremien beurteilt werden (144f.). Da diese Fachgremien eigene Verfahren zur Beurteilung der vorliegenden Arbeiten anwenden, kann der Autor die detaillierte Prozessgestaltung der Beurteilung nicht nachzeichnen. In naturwissenschaftlichen Fächern wurde das Urteil weitgehend davon abhängig gemacht, ob die Beiträge in einer internationalen oder nationalen referierten Zeitschrift erschienen seien; in den Geisteswissenschaften wurden die Texte öfter selbst beurteilt (S. 148ff.).

Parallel dazu wurde ein neues Verfahren zur Bewertung der Qualität der Lehre entwickelt, in dessen Rahmen vor allem die hochschulinternen Qualitätssicherungssysteme überprüft werden (S. 179). Ursprünglich war vorgesehen, dass das Verfahren auch finanzielle Auswirkungen für die Universitäten haben sollte. Dies ist jedoch bislang nicht der Fall, so dass

die Beurteilung nur indirekt über die Zahl der Studierenden wirkt, die möglicherweise eher an Hochschulen mit positiven Bewertungen ihr Studium beginnen (S. 174).

Im Ergebnis führt die Finanzierung auf der Grundlage von – erstens – qualitativ bewerteter Forschungsleistung und – zweitens – quantitativ bewerteter Lehrleistung (Studierendenzahl) zu einer zunehmenden Zweiteilung des englischen Hochschulsystems in (wenige) forschungsstarke Universitäten, die über 50% ihrer Mittel aus der staatlichen Forschungsfinanzierung erhalten und (weitaus mehr) lehrorientierten Universitäten, deren staatliche Forschungsförderung unter 10% des Universitätsbudgets liegt (S. 194). Ausgehend von der Frage nach den konkreten Konsequenzen dieses Finanzierungsmodells verweist der Autor auf einige Beispiele eklatanter Fehlsteuerung. So habe eine Hochschule in dem Bemühen, Fördergelder für die Aufnahme von Studierenden aus bildungsfernen Schichten zu erhalten, Studierende aufgenommen, die nicht in der Lage gewesen seien, das Studium zu bestehen. An anderen Hochschulen habe der externe Druck und die deutliche Verschlechterung der Betreuungsrelation zu einer Senkung der Prüfungsanforderungen bzw. sogar zur vorherigen Verteilung von Musterlösungen geführt (S. 206). Auch wird mit Bezug auf eine landesweite Befragung von Hochschulangehörigen festgestellt, dass sich diese vom jeweiligen Management der Hochschulen bei der Bewältigung ihrer Aufgaben und der Reaktion auf die Anforderungen des Finanzierungssystems alleine gelassen fühlen (S. 211f.). Schließlich hätten Hochschulen begonnen, teure Studienfächer abzubauen, so dass sich der Staat zum Beispiel zur Entwicklung eines Förderprogramms für Studienplätze im Fach Chemie gezwungen sah (S. 196).

Insgesamt stellt Orr das System der staatlichen Hochschulsteuerung und –finanzierung in England ausführlich und mit großer Detailkenntnis dar. Allerdings ist die theoretische Einordnung der Analyse nicht ganz klar herausgearbeitet. So werden im Abschlusskapitel Bezüge zu einem theoretischen Modell des Hochschulsystems als Zusammenspiel von Individuen, Basiseinheiten, Institutionen und zentraler (staatlicher) Instanz von Tony Becher und Maurice Kogan und ein Konzept von David Hartley, nach dem sich der Hochschulsektor zwischen den Machtzentren Staat und Markt bewegt, als Analyserahmen vorgestellt, aber letztlich nicht wirklich mit den empirischen Befunden verknüpft. Vor allem bleibt die Rolle der akademischen Selbstverwaltung als dritter Machtpol unklar (vgl. S. 202) und das „Versagen kollektiver Führungsmuster“ wird kaum

begründet in die Untersuchung eingeführt (S. 203). An dieser Stelle hätte die Fülle des empirischen Materials vielleicht noch gewinnbringender mit theoretischen Überlegungen verknüpft werden können. Zum Verständnis der leistungsorientierten Mittelverteilung in England und als staatliches Steuerungsmodell für den Hochschulsektor insgesamt trägt das Buch jedoch entscheidend bei. Man wünscht sich eine ähnlich fundierte Analyse der in Deutschland praktizierten Mittelverteilungsmodelle, über die bisher häufig nicht mehr bekannt ist, als die von den Landesregierungen veröffentlichten Strategiepapiere.

Karsten König (Wittenberg)

Ingrid Miethe: Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills 2007. 387 Seiten, ISBN: 978-3-86649-094-4, € 36,-

Die DDR ist seit fast zwei Jahrzehnten Geschichte. Und ist nun wieder eines der Bücher erschienen, die herausstellen, dass das System noch morbider war als bislang bekannt, oder aber das Gegenteil behaupten, nämlich dass die DDR doch wesentliche Errungenschaften aufwies? Oder handelt es sich wieder um eine Darstellung, bei der man ständig „Ja – aber ...“ kommentieren möchte? Und wie dem auch sei, kann man daraus etwas für die Lösung der zahlreichen aktuellen Probleme des Bildungswesens ableiten? Mit solch zwiespältigen Gefühlen, aber auch deshalb sehr interessiert, bin ich an die Lektüre des Buches von Ingrid Miethe gegangen und habe schnell gemerkt, in der Studie geht es nicht primär darum, bestimmte Auffassungen zu beweisen oder zu widerlegen. Hier wird nüchtern und sachlich analysiert.

Zunächst stellt sich die Frage, ob die Arbeit außer der Dokumentation und Analyse einer Entwicklung in den ersten zwei Jahrzehnten des Bestehens der DDR tatsächlich noch von aktueller Relevanz sein kann. Der Titel „Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR“ verweist auf ein hochaktuelles Thema, sprechen doch sämtliche international vergleichenden Bildungsuntersuchungen dafür, dass gerade im deutschen Bildungssystem der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsabschlüssen

nach wie vor besonders stark ausgeprägt ist. Dabei gibt es spätestens seit den sechziger Jahren hierzu eine Fülle diesbezüglicher bildungssoziologischer Befunde, Bildungsreformen und ergänzende Maßnahmen, die auf die Reduzierung der Ungleichheiten beim Zugang zu hoher Bildung abzielten. Während es damit innerhalb von rund vier Jahrzehnten tatsächlich gelang, Geschlechterparität bis an die Schwelle zu Hochschulbildung im Wesentlichen zu erreichen, gelang dies bezüglich der sozialen Herkunft nur in geringem Maß. Angesichts des demokratischen Anspruchs auf Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit sowie des prognostizierten steigenden Fachkräfte- einschließlich Akademikerbedarfs der Wirtschaft hat die Auseinandersetzung damit, ob und wie es außerhalb der Bundesrepublik Deutschland gelingt, den Zugang zu höherer Bildung aus weniger privilegierten sozialen Schichten zu fördern, hohe aktuelle theoretische und praktische Relevanz.

Ingrid Miethe geht dieser Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik am Beispiel des Hochschulzugangs in der DDR unter besonderer Berücksichtigung der „Arbeiter- und Bauern-Fakultäten“ (ABF) nach. Dafür gebührt ihr (und auch der fördernden Einrichtung, der Deutschen Forschungsgemeinschaft) zumindest in dreifacher Hinsicht Anerkennung. Erstens erfolgt hier eine profunde Auseinandersetzung mit einem Kapitel deutscher Bildungsgeschichte, dass der Mehrzahl der Bildungsforscher und Bildungshistoriker derzeit nur vage bekannt sein dürfte. Zweitens wird damit gezielt auf Erfahrungen in der eigenen Nation geschaut, wenn auch in einem anderen politischen System, die aber ggf. von höherer Übertragbarkeit als die aus anderen Nationen sind. Denkt man daran, dass noch vor wenigen Jahren beispielsweise umfangreiche Erfahrungen zur frühkindlichen bzw. vorschulischen Bildung und Erziehung aus der DDR tendenziell negiert wurden, wird deutlich, dass sich die Situation spürbar verändert hat, ein vorurteilsfreier Umgang damit heute selbstverständlicher ist – eine erfreuliche Entwicklung! Und drittens konnte mit der Arbeit von Ingrid Miethe und ihrem Team retrospektiv ein nahezu einmaliges, zeitlich begrenztes „Experiment“ der Gegenprivilegierung einerseits in der Distanz dazu, andererseits aber mit Nähe in Form der Einbeziehung von Personen, die dieses Experiment noch aktiv erlebten, aufgearbeitet werden. Dafür bestand nur ein sehr enges Zeitfenster. Noch vor zehn Jahren war die Zeit nicht reif für das Thema, in zehn Jahren wäre es in dieser Form nicht mehr möglich gewesen. Diese Gelegenheit entspricht übrigens – und das

sicher nicht zufällig – dem gewählten theoretischen Ansatz der politischen Gelegenheitsstrukturen.

Die 387 Seiten der Monografie sind prall gefüllt mit detaillierten Informationen, Bewertungen und Reflektionen, basierend auf einer sehr umfangreichen Dokumentenanalyse, auf Interviews mit einzelnen und einer schriftlichen Befragung von 133 ehemaligen ABF-Absolventen. Grundlage dafür ist eine umfangreiche Auseinandersetzung zur methodischen und theoretischen Anlage der Untersuchung. Aufschlussreich ist die Diskussion unterschiedlicher theoretischer Ansätze, um soziale Ungleichheit im Bildungswesen der DDR zu erklären. Ingrid Miethe hinterfragt u.a. sozialisationstheoretische, modernisierungstheoretische, reproduktionstheoretische Erklärungen, die Konzeption des kulturellen und politischen Kapitals sowie den political-process-Ansatz, besser bezeichnet als Ansatz politischer Gelegenheitsstrukturen. Und eben den Ansatz politischer Gelegenheitsstrukturen wählt sie aus, um Entwicklungen des Bildungswesens in der DDR zu erklären, ergänzt durch Bezüge zu einzelnen anderen theoretischen Ansätzen, insbesondere zu Bourdieus Konzeption des kulturellen und politischen Kapitals. Diese Konzentration auf den Ansatz der politischen Gelegenheitsstrukturen erweist sich als wesentlich und ist eine Grundlage dafür, dass mit dieser Monografie die Differenziertheit der Entwicklungen sowohl im zeitlichen und räumlichen Kontext als auch unter Beachtung der subjektiv differenzierten Umsetzung identischer politischer Vorgaben präzise und realitätsnah nachgezeichnet und interpretiert wird. Allein schon aus diesem Grund unterscheidet sich diese Darstellung von solchen Arbeiten, die stärker pauschalisieren oder Unterschiede nach Raum und Zeit eher marginalisieren. Die Entscheidung für den Ansatz der politischen Gelegenheitsstruktur spricht für die differenzierte analytische Arbeit der Autorin und ihre unvoreingenommene, nur der Wahrheitsfindung verpflichtete Arbeitsweise.

Im zweiten Kapitel werden die wesentlichsten Entwicklungen und Veränderungen der politischen Gelegenheitsstrukturen für den Bildungsaufstieg dargestellt, u.a. die unterschiedlichen Phasen der Hochschulpolitik, die strukturellen Veränderungen beim Hochschulzugang und – ganz wesentlich – die machtpolitisch motivierten Veränderungen von Definitionen beispielsweise darüber, wer in welcher Zeit zu den zu fördernden „Arbeitern und Bauern“ zählte. So wurden z.B. Kinder von Offizieren per Definition als Arbeiter- und Bauernkinder deklariert und damit in besonderer Weise gefördert.

Die biografischen Beispiele in diesem Buch belegen sehr anschaulich, dass allein die jeweils aktuellen Definitionen und deren Interpretation entscheidend waren für Bildungsbiografien und Lebensläufe. Ingrid Miethe belegt anhand von Quellen und biografischen Interviews, dass der Ansatz politische Gelegenheitsstrukturen entscheidend ist für das Verstehen unterschiedlicher, teils sogar konträrer Befund zu einem Thema. Sie verweist anhand von Daten zum Hochschulstudium wiederholt darauf, dass es auch unter den Bedingungen der DDR trotz unterschiedlicher politischer Maßnahmen niemals gelang, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, kulturellem Kapital und Bildungsstand aufzubrechen. Eine Ergänzung sei an dieser Stelle aber angemerkt. Die entscheidende Schnittstelle für den Zugang an die Hochschulen war (bis auf wenige Jahre) mehrheitlich nicht die Zulassung zum Studium. Vielmehr erfolgten bereits mit der Zulassung zur Abiturstufe über die ersten Bildungswege (Erweiterte Oberschule, Berufsausbildung mit Abitur) die entscheidenden Weichenstellungen u.a. auch nach sozialen Kriterien, politischem Kapital, Leistungen. War diese Hürde überwunden, war der Zugang zum Studium – allerdings mit erheblichen Einschränkungen bei der Studienfachwahl – fast sicher, da die Anzahl der staatlich bereitgestellten Abiturplätze der geplanten Anzahl der Studienplätze entsprach – und der Plan war Gesetz!

Das dritte Kapitel widmet sich auf über 170 Seiten den Arbeiter- und Bauern-Fakultäten (ABF), mithin jenen Einrichtungen an den Hochschulen, die bis in die sechziger Jahre Personen ohne Abitur auf ein Hochschulstudium vorbereiteten und offiziell nur an Arbeiter und Bauern bzw. deren Kinder adressiert waren. Sehr genau wird die Entwicklungsgeschichte dieser Einrichtungen dargestellt und hinsichtlich der Rekrutierungspraktiken hinterfragt. Deutlich werden dabei die Unterschiede zwischen einzelnen Hochschulen, die unterschiedliche Akzeptanz dieser Einrichtungen in einzelnen sozialen Schichten sowie nach Männern und Frauen.

An dieser Stelle schiene eine kleine Relativierung angebracht. Korrekt wird dargestellt, dass über die ABF fast ausschließlich junge Männer und nur wenige Frauen auf ein Hochschulstudium vorbereitet wurden (S. 242), ähnlich wie auch der Anteil von Bauern bzw. Kindern aus Bauernfamilien zu allen Zeiten sehr gering und nicht in Relation zur Bevölkerungsstruktur war. Während dafür ein Erklärungsansatz geliefert wurde, fehlt dieser bezüglich der Frauen. So bleibt zumindest unterschwellig die Aussage bestehen, dass sie nicht gefördert wurden bzw. könnten LeserInnen das so

interpretieren. Dabei ist allein die Einordnung in den zeitlichen Kontext erklärend. Denn in der betrachteten Zeitspanne ist für die Frauen, insbesondere aus Arbeiter- und Bauernfamilien, anzusetzen, dass sie sich vor allem deshalb den Bildungsangeboten verweigerten, weil sie noch in traditionellen Familienrollen sozialisiert waren. In einem Interview wird auch darauf verwiesen: „Du heiratest sowieso ...“ (S. 285). Dagegen setzte schon in dieser Zeit im Rahmen des ersten Bildungsweges die Werbung von Mädchen für Abitur- und schließlich Hochschulbildung ein, die allmählich auch durchaus Wirkung zeigte.

Zurück zu Darstellung der Zugangsmechanismen. Für deren Verständnis und die erfolgte Typenbildung (S. 267) waren die Interviews, die mit einzelnen ehemaligen ABF-Absolventen geführt werden konnten, ganz wesentlich. Sie verdeutlichen u.a., mit welchen Möglichkeiten einerseits auch die Interessenten außerhalb des eigentlichen Adressatenkreises an die ABF gelangten. Aber sie belegen auch, dass es ebenso gelang, auch Arbeitern, die nie an ein Studium gedacht hatten, damit eine neue Lebensperspektive zu eröffnen. Hochinteressant sind außerdem die Ergebnisse der zusätzlich durchgeführten ABF-Verbleibsstudie (Befragung ehemaliger ABF-Absolventen), der m.E. in dem Buch noch mehr Platz hätte eingeräumt werden sollen. In dieser Studie wurde u.a. auch die Bildungsbiografie der Nachkommen der ehemaligen ABF-Absolventen untersucht – mit spannenden Befunden zur schichtspezifischen Reproduktion.

Im Ergebnis der Untersuchungen werden Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik abgeleitet. Grundsätzlich konnte belegt werden, dass eine gegenprivilegierende Bildungspolitik für einen Bildungsaufstieg geeignet ist. Dieser Bildungsaufstieg ist auch für die nachfolgende Generation (Kinder der Bildungsaufsteiger) ohne erneute Förderung von Bestand. Wesentlich ist auch, dass mit der Förderung von Kindern aus eher bildungsfernen Familien letztlich insgesamt kaum die Gefahr der Benachteiligung der Kinder aus bildungsnahen Familien verbunden ist (vgl. S. 341). Sie fanden selbst unter DDR-Bedingungen, also „unter für sie zunächst maximal ungünstigen Gelegenheitsstrukturen, doch noch einen Weg zu weiterführender Bildung“ (S. 339). Gleichwohl wird auch auf Grenzen der Gegenprivilegierung verwiesen, da damit nur in begrenztem Umfang gewachsene tradierte Sozialisationsmuster in den Familien aufgebrochen werden können. Entscheidender für die Reduzierung sozialer Ungleichheit beim Zugang zu hoher Bildung werden dage-

gen die Chancen innerhalb des ersten Bildungsweges bewertet. Das allerdings ist eine Annahme, die sich aus den Befunden nicht belegen lässt. Und auch unter den Bedingungen des freien Zugangs zu sämtlichen weiterführenden Bildungswegen wird es vermutlich immer – angesichts des steigenden Anteils der Bevölkerung mit Migrationshintergrund möglicherweise sogar mehr denn je – Kinder geben, denen nur über gegenprivilegierende Bildungsangebote eine angemessene Förderung zuteil werden kann. Insgesamt ist die Lektüre in vielfacher Hinsicht empfehlenswert.

Irene Lischka (Wittenberg)

Frauke Gützkow, Gunter Quaißer (Hrsg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2006, Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen, Bielefeld, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld 2007. 184 Seiten, ISBN-13: 978-3-937026-50, € 24,80

Sie sind nicht allzu häufig, die Beiträge zum Konzept des Lebenslangen Lernens aus dem Bereich der Hochschulen. Hochschulen sind Stätten der Lehre und der Forschung, aber – wie man immer wieder feststellen kann – weniger des Lebenslangen Lernens. Wissenschaftliche Weiterbildung steht zwar im gesetzlichen Auftrag der deutschen Hochschulen, führt aber nach wie vor aber eher ein Schattendasein neben dem Regelbetrieb. Die Ausnahme machen nur einige Aktivitäten in fortbildungsintensiven akademischen Berufen wie bei den Medizinerinnen oder den Ökonomen.

Umso begrüßenswerter das „Jahrbuch Hochschule gestalten 2006“, dieses Mal dem Thema „Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen“ gewidmet. Die zwölf versammelten Beiträge sind von Autoren verfasst, die entweder Hochschulforschung betreiben oder zur Scientific Community der Weiterbildung gehören – wenig ermutigend, wenn man bedenkt, dass eben diese Gruppe schon immer für ein verstärktes Engagement der Hochschulen in Weiterbildung und Lebenslangem Lernen votiert hat. Und dass, leider – nur mit deren Engagement das große Ziel der „Öffnung der Hochschulen durch Weiterbildung“ nicht erreichbar sein wird.

Das Buch zeichnet sich dadurch aus, dass es das Thema (Lebenslanges Lernen faktisch mit Weiterbildung gleichgesetzt) aus unterschiedlicher Perspektive und in unterschiedlichen Formen bearbeitet. So stehen

Ergebnisse empirischer Forschungen (Schäfer, Schramm, Wolter sowie Schäfer, Bredl, Holzer, Jütte, Schilling) neben einer Diskussion (mit Straete und Faulstich, Vorstandsmitgliedern in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.). Wissenschaftliche Weiterbildung wird diskutiert unter dem Aspekt der Bildungsfinanzierung (Jaich), der Organisationsentwicklung (Erlinghagen), der Bildungspolitik (Krug und Weickert), des Hochschulzugangs (Lischka) und der weiter reichenden Entwicklung des Bologna-Prozesses (Pellert/Cendon sowie Christmann). Die Beiträge von Gützkow/Quaißer sowie Schiersmann/Weber weisen auf eher grundsätzliche Konsequenzen der veränderten Blickweise von den Lehrenden auf die Lernenden hin.

Schon im Vorwort legt Andreas Keller, Vertreter der finanzierenden Max-Traeger-Stiftung, den Finger in die offene Wunde: „Die Diskussion über den Weiterbildungsauftrag der Hochschulen zeigt, dass wir in Deutschland noch weit von einem einheitlichen Bildungssystem entfernt, in welches der tertiäre und quertiäre Bildungsbereich gleichermaßen integriert sind“ (S. 8). Dies zu ändern wird in den Beiträgen die Situation kritisiert, werden Vorschläge zur Gestaltung und Befürchtungen zur Entwicklung geäußert. Insbesondere der Bologna-Prozess mit seinen noch gänzlich unabsehbaren Konsequenzen für das Verhältnis von Studien, Ausbildung und Arbeitsmarkt spielt dabei eine Rolle. Aber auch die Frage, wie über die Einführung der konsekutiven Studiengänge und eine Veränderung des Hochschulzugangs eine Öffnung hin zu weiterbildenden Studienangeboten und zur Verschränkung von Arbeits- und Studentenleben beigetragen werden kann. Hoffnungen werden dabei darauf gesetzt, dass in den Beschlüssen zum Bologna-Prozess auch die Anerkennung von nicht formalem und informellem Lernen vorgesehen ist.

Hier sind konzeptionelle Gedanken angebracht etwa hinsichtlich der Zugangswege, der Angebots- und Studienstruktur, mögliche Abschlüsse, Integration von Aus- und Weiterbildung, Kooperation mit nicht-hochschulischen Einrichtungen und Neuregelung der Finanzierung (vgl. S. 11 f. und S. 137 ff.). Wie schwierig dies im Einzelfalle ist und bleiben wird, resümiert Kamps-Haller am Fall der Fachhochschule Wiesbaden: „Durch die strategische Entscheidung der Hochschulleitung und offensiven Unterstützung hinsichtlich des Auf- und Ausbaus der externen Weiterbildung [...] kann die Weiterbildung Bestandteil des Hochschulprofils werden [...] allerdings ist auch die Fachhochschule Wiesbaden noch weit davon entfernt, Weiterbildung als selbstverständlichen Bestandteil im

Hochschulprofil integriert zu haben. Erst wenn auch Professorinnen und Professoren in den Studiengängen ihre Aufgaben nicht nur in Lehre und Forschung sehen, sondern gleichermaßen die Weiterbildung als Teil ihrer Aufgabe betrachten, ihr Lehrangebot auch für den Bereich der beruflichen Weiterbildung erweitern und sich selbst für diese Personengruppen weiter qualifizieren, kann Weiterbildung als Bestandteil des Hochschulprofils ihren gesetzlich verankerten Platz finden“ (S. 103 f.). Und bemerkenswert auch der Hinweis auf das eigentliche Problem: „Es reicht nicht aus, Module, die für die Erstausbildung in Bachelor- und Master-Studiengängen entwickelt werden, eins zu eins für die Weiterbildung Berufstätiger anzubieten. Module müssen auf deren Bedürfnisse inhaltlich und organisatorisch angepasst werden. Professorinnen und Professoren müssen theoretische Inhalte für die praktische Anwendung aufbereiten“ (S. 104).

Der Bologna-Prozess und auch der Blick über den nationalen Teller- rand hin zu anderen Ländern mit wissenschaftlicher Weiterbildung sind Anlass genug, konzeptionelle Überlegungen für den Weg der Hochschulen in das übergreifende Konzept des lebenslangen Lernens anzustellen. Solche konzeptionellen Überlegungen sind in allen Beiträgen enthalten – appellativ, reflexiv, argumentativ. Organisationsentwicklung, Änderung der Finanzierung, didaktische Umgestaltung und Flexibilisierung der Angebote. Geschrieben mit großem Engagement für die Entwicklung der Hochschulen.

Ich habe das Buch mit großem Interesse gelesen und viele interessante Vorschläge und Hinweise erhalten. Vielleicht lassen sie sich in der Form eines Manuals zusammenfassen, das bei der notwendigen Organisationsentwicklung der deutschen Hochschulen in den oft so wenig ergebnisreichen Rats- und Konferenzsitzungen herangezogen werden kann. Und auch von denjenigen Professorinnen und Professoren zur Kenntnis und angenommen wird, die nicht ohnehin zum engeren Kreis der Emanzipier- er von Hochschule als Ort des lebenslangen Lernens gehören.

Ekkehard Nuißl (Bonn)

Beate Curdes, Sabine Marx, Ulrike Schleier und Heike Wiesner (Hrsg.): Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule. Konzepte und Praxisberichte. Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung Band 6, Herausgegeben vom Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und (ZFG) Carl von Ossietzky Universität. BIS-Verlag, Oldenburg 2007. 300 Seiten, ISBN: 978-3-8142-2027-7, € 12,80

Der Titel „Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule“ fasst den inhaltlichen Fokus der zwölf Beiträge dieses Sammelbandes prägnant zusammen. Denn die Herausgeberinnen und AutorInnen stellen in ihm Konzepte und Praxisbeispiele vor, die dazu beitragen können, die Hochschule geschlechtergerecht zu gestalten. Dieses Ziel kann jedoch nur, so eine Ausgangsthese, durch eine *systematische* Gleichstellungspolitik erreicht werden: Sowohl bei der Analyse des Status Quo als auch bei der Entwicklung neuer Konzepte müssen deshalb immer die ineinandergreifenden Organisations- und Handlungsfelder der Hochschulen berücksichtigt werden (S. 8).

Die Forderung nach einer systematischen Gleichstellungspolitik, mit der eine nachhaltige Veränderung der geschlechterhierarchischen Positionierungen von Frauen und Männern an Universitäten erzielt werden soll, ist nicht neu. Das Besondere dieses Bandes ist jedoch, dass in ihm verschiedene Handlungsfelder aufgezeigt und Initiativen publiziert werden, in denen dieser systematische Zugang im Blick ist. Zum Teil explizit, aber auch implizit, werden dabei immer vier Schritte berücksichtigt: die Analyse des Status Quo in Theorie und Praxis, das Entwickeln von neuen Konzepten, die Erprobung der Konzepte in der Praxis und die Reflexion und Evaluation der neuen Praxis. Die Ansätze für eine neue Praxis beziehen sich auf unterschiedliche Organisationsebenen und berücksichtigen unterschiedliche Akteure/innen an Hochschulen:

1. In Beiträgen von Beate Curdes, Edzard de Buhr und Heike Wiesner werden geschlechterbewusste *Lehrmodule* für unterschiedliche Studienfächer nach dem oben benannten Vorgehensmuster (Analyse, Konzepte, Erprobung, Reflexion) präsentiert. Dabei stehen sowohl fachwissenschaftliche Inhalte als auch didaktische Überlegungen im Mittelpunkt, die geschlechterreflexiv konzipiert und umgesetzt werden. Aber auch die Rahmenbedingungen der Lehrmodule, z.B. ihrer Verankerung in die Prü-

fungsordnung, werden im Sinne der Nachhaltigkeit diskutiert und berücksichtigt.

2. Eine hochschuldidaktische Fortbildung für *Lehrende aller Studienfächer* mit dem Thema Gender & Diversity wird von Sabine Marx vorgestellt, die aus aktuellen Überlegungen zur Hochschuldidaktik resultierte.

3. *Studierende*, im Besonderen ihre Vorstellungen über Erfolg, stehen im Mittelpunkt mehrerer Beiträge. Zum einen wird hier von Ulrike Schleier analysiert, auf welche Faktoren Studentinnen und Studenten gute Leistung zurückführen und welche Zukunftsperspektiven sie jeweils mit guter Leistung assoziieren. Zum anderen werden von Beate Curdes Lehrmethoden aufgezeigt, die unterschiedlichen Lerntypen die Erfahrung von Erfolg und die Entwicklung eines positiven Leistungsselbstkonzepts ermöglichen. Sie sollen dazu beitragen, dass sich eine heterogene Studierendengruppe für eine Verstetigung des Interesses am Fach entscheiden kann (z.B. für eine Promotion), und die Erfahrung von Erfolg nicht mit einem bestimmten „Lerntyp“ assoziiert ist.

4. In einem weiteren Beitrag von Renate Kosuch werden *hochschulweite „GenderTage“* vorgestellt, mit denen alle Lehrende und Studierende der Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshafen zeitgleich für das zeitlich befristete Projekt gewonnen werden sollten, die Bedeutung von Geschlecht an der Hochschule und in der Hochschullehre zu reflektieren und zu diskutieren.

5. Im abschließenden Beitrag stellt Ulrike Schleier das Konzept, die Entwicklungsgeschichte und die Wirkungen des *Frauenstudiengangs* „Wirtschaftsingenieurwesen an der Fachhochschule Oldenburg/ Ostfriesland/ Wilhelmshafen“ vor. Mit Bezug auf Ulrike Teubner und Gudrun-Axeli Knapp wird dieses Monoedukationsprojekt als „Stolperstein auf dem Weg zu Geschlechtergerechtigkeit“ verstanden, das sich nicht nur durch eine neue Praxis auszeichnet sondern auch vielfältige Auswirkungen auf die koedukative Hochschulpraxis hat. An diesem Beispiel zeigt sich besonders deutlich, dass gerade in praxisbezogenen Veränderungsprozessen – wie in der Gleichstellungspolitik generell – theoretische Ansätze der *Geschlechtergleichheit*, der *Geschlechterdifferenz* und der *Geschlechterdekonstruktion* kombiniert werden müssen.

Der Band bietet neben den neuen Konzepten und übertragbaren Praxisbeispielen einen prägnanten Einblick in theoretische Ansätze, die für eine geschlechtergerechte Hochschule fruchtbar gemacht werden können, sowie über Forschungsergebnisse vorliegender Studien über die Hoch-

schullehre. Auch relevante Ergebnisse der schulischen Koedukationsforschung, die in einigen Fällen Patin für die Durchführung eigener Forschungsprojekte stand, werden resümiert. Darüber hinaus kann eine übersichtliche Checkliste Anregungen für die geschlechtergerechte Gestaltung von Lehrveranstaltungen geben (S. 93-95). Auch die Reflexion einer mehrfach kooperativ durchgeführten Lehrveranstaltung bietet Lehrenden in Zeiten zunehmend interdisziplinär und kooperativ durchgeführter Lehrveranstaltungen Einblick in Erfahrungen, Konflikte und Lösungsschritte eines Lehrteams und somit die Möglichkeit, davon zu profitieren (S. 163-179). Jeder Beitrag ist in sich abgeschlossen. Der Vorteil dieser Konzeption liegt auf der Hand, ein interesse- und zielgerichtetes selektives Lesen ist möglich.

Der Band ist darüber hinaus ein greifbares Produkt einer universitäts- und fachhochschulübergreifenden Zusammenarbeit der AutorInnen, mit dem auch organisationsstrategische Schritte deutlich werden, die unternommen wurden, um neue Konzepte und Praxisbeispiele zu entwickeln und zu implementieren.

Die Verknüpfung theoretischer und empirischer Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung mit Praxisbeispielen macht diese Publikation für eine breite Leser/innenschaft interessant: für Lehrende aller Studienfächer, für Fach- und Hochschuldidaktiker/innen, für Verantwortliche für die Einrichtung und Akkreditierung von Studiengängen, für Gleichstellungsbeauftragte und für Hochschulpolitiker/innen. Obgleich sich die Praxisbeispiele im weitesten Sinne auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge oder auf hochschuldidaktische Fortbildungsangebote beziehen, können die Konzepte und Veränderungsansätze durch entsprechende Modifikationen auch für sozial-, kultur- und geisteswissenschaftliche Studienfächer fruchtbar gemacht werden.

A. Senganata Münster (Dortmund)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945¹

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Wittenberg

1. Publikationen²

Pasternack, Peer (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S. € 25,-. Im Buchhandel.

Pasternack, Peer: *Forschungslandkarte Ostdeutschland* (=die hochschule Sonderband 2007), unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Institut für Hochschulforschung, Wittenberg 2007, 299 S. € 17,50. Bezug über institut@hof.uni-halle.de

Dohmen, Dieter: *Perspektiven für den Hochschulraum Ost. Zusammenfassende Thesen eines Projekts im Auftrag des Bundesministeriums für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung* (FiBS-Forum Nr. 35). Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie FiBS, Berlin 2007. 20 S. Bezug bei: FiBS, Reinhardtstr. 31, 10117 Berlin; fibs@fibs.eu; Volltext unter http://www.fibs.eu/de/sites/_wgData/Forum_035.pdf

Dohmen, Dieter / Klemens Himpele: *Struktur- und Exzellenzbildung durch Hochschulen in den Neuen Ländern. Abschlussbericht eines Projekts im Rahmen des Forschungsprogramms Aufbau Ost* (FiBS-Forum Nr. 39). Unt. Mitarb. v. Do-

¹ Die Bibliografie erfasst ausschließlich *selbstständige* Publikationen: Monografien, Sammelbände, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben.

² Aufgenommen werden ausschließlich Veröffentlichungen, die nach 1989 publiziert wurden. Soweit die hier verzeichneten Publikationen bis 2005 erschienen sind, stellen sie Nachträge zu folgender CD-ROM-Veröffentlichung dar, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, HoF Wittenberg/Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Wittenberg/Berlin 2006, ISBN 3-937573-08-9, 10,- €, im Buchhandel oder über institut@hof.uni-halle.de

minik Haubner, Anne Knauf, Mirjam Reiß u. Andrea Schmidt, Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Berlin 2007, 324 S. Bezug bei: FiBS, Reinhardtstr. 31, 10117 Berlin; Volltext unter http://www.fibs-koeln.de/de/sites/_wgData/Forum_039_Hochschule-Ost.pdf

Forum Ostdeutschland der Sozialdemokratie (Hg.): **Die eigenen Potenziale entdecken. Die Ostdeutschlandforschung in der ostdeutschen Forschungslandschaft. Dokumentation des Werkstattgesprächs des Gesprächskreises „Wissenschaft und Politik“ im Forum Ostdeutschland der Sozialdemokratie vom 21. September 2006**, Willy-Brandt-Haus, Berlin 2007, 63 S.; kostenlos bei: Forum Ostdeutschland der Sozialdemokratie, Wilhelmstr. 141, 10963 Berlin; info@forumost.de

Kreckel, Reinhard / Peer Pasternack (Hg.): **10 Jahre HoF** (=die hochschule 1/2007), HoF Wittenberg, Wittenberg 2007, 201 S.
Bilanzierung der Arbeit des ersten Jahrzehnts des Instituts für Hochschulforschung (HoF).

GEW Berlin (Hg.): **WIP-Kolloquium „Innovation durch Integration“ am 14.02.2006 im Senatssaal der HUB. Beiträge**, Berlin o.J. [2006], 36 S., URL http://www.gew-berlin.de/documents_public/060721_WIP_Tagung_Beitraege.pdf

Die Studentenwerke der neuen Bundesländer und das Deutsche Studentenwerk (Hg.): **... damit Studieren gelingt. Die Studentenwerke in den neuen Bundesländern zwischen 1990 und 2000. Rückblick auf ein bewegtes Jahrzehnt**. O.O. [Dresden?] 2000. 368 S. Bezug bei: Deutsches Studentenwerk, Monbijouplatz 11, 10178 Berlin; Sabine.Jawurek@Studentenwerke.de

Hoerning, Erika M.: **Akademiker und Professionen. Die DDR-Intelligenz nach der Wende**, Lucius & Lucius, Stuttgart 2007. 241 S. € 32,-. Im Buchhandel.

Miethe, Ingrid: **Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik**. Verlag Barbara Budrich, Opladen/Farmington Hills 2007. 387 S. € 36,-. Im Buchhandel.

Die Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik werden am Beispiel der DDR-Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten aufgezeigt.

Prokop, Siegfried / Dieter Zänker (Hg.): **Verlorene Träume. Zum 60. Jahrestag der Gründung des Kulturbundes** (Schriften zur Geschichte des Kulturbundes Bd.1/Edition Zeitgeschichte Bd. 40). Kai Homilius Verlag, Berlin 2007. 306 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Wiemers, Gerald / Eberhard Fischer: **Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Die Mitglieder von 1846 bis 2006**. Akademie Verlag, Berlin 2006. 272 S. € 39,80. Im Buchhandel.

Parthier, Benno (Hg.): *Academia 350. Die Leopoldina-Feiern in Schweinfurt und Halle 2002* (Nova Acta Leopoldina, NF 87, Nr. 325). Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, Stuttgart 2003. 248 S. € 24,80. Im Buchhandel.

Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina e.V. (Hg.): *Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina. Geschichte – Struktur – Aufgaben*. Halle/Saale 2006. 38 S. Bezug bei: Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, Postfach 110543, 06019 Halle/Saale; leopoldina@leopoldina-halle.de; Volltext auch unter <http://www.leopoldina-halle.de/zbrosch.php>

Maffeis, Stefania: *Zwischen Wissenschaft und Politik. Transformationen der DDR-Philosophie 1945-1993* (Campus Forschung, Bd. 922). Frankfurt a.M./New York 2007. 305 S. € 34,90. Im Buchhandel.

Richter, Frank: *Philosophieren in der DDR*, o.O. o.J. [Chemnitz?, vor 2003], URL <http://www.thur.de/phil/gast/richter/philosophie.htm>

Ernst-Bloch-Zentrum (Hg.): *Bloch. Eine Bildmonographie*, 223 S., Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 2007. € 39,90. Im Buchhandel.

Czajka, Anna: *Poetik und Ästhetik des Augenblicks. Studien zu einer neuen Literaturauffassung auf der Grundlage von Ernst Blochs literarischem Werk*, 384 S., Duncker & Humblot, Berlin 2006. € 48,-. Im Buchhandel.

Allertz, Robert (Hg.): *Sänger und Souffleur. Biermann, Havemann und die DDR*. edition ost, Berlin 2006. 191 S. € 12,90. Im Buchhandel.
Zeitzeugen zeichnen ein betont kritisches Bild der beiden prominentesten DDR-Dissidenten.

Hegel-Institut Berlin: *Skizze zur Geschichte der Hegel-Literatur in der SBZ und der DDR*, Berlin o.J., 39 S., URL <http://www.hegel-institut.de/Diskussion/DDR/ddr.html>

Kinner, Klaus (Hg.): *Aktualität von Philosophiegeschichte. Helmut Seidel zum 75. Geburtstag*. Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2005. 233 S. 12,- €. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstraße 10, 04107 Leipzig; Rosa.Luxemburg-Stiftung.Sachsen@t-online.de

Runge, Monika (Hg.): *Erkenntnistheorie in Leipzig. Ein Beitrag zur Universitäts- und Philosophiegeschichte. Dieter Wittich zum 75. Geburtstag*. Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2006. 197 S. € 11,-. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstraße 10, 04107 Leipzig; Rosa.Luxemburg-Stiftung.Sachsen@t-online.de

Ruben, Peter: *Philosophische Schriften*, hrsg. von Ulrich Hedtke/Camilla Warnke, Berlin 2006, URL <http://www.peter-ruben.de/>

Inklusive Texten aus der bzw. über die „Ruben-Affäre“ 1981 und zur Neuordnung der ost-deutschen Wissenschaft nach 1989.

Caysa, Volker/Helmut Seidel/Dieter Wittich (Hg.): *Zum philosophischen Praxis-Begriff. Die zweite Praxis-Diskussion in der DDR* (Texte zur Philosophie Heft 12). Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e.V., Leipzig 2002. 193 S. € 11,-. Bezug: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e.V., Harkortstr. 10, 04107 Leipzig; Rosa-Luxemburg-Stiftung.Sachsen@t-online.de

Möller, Uwe/Bernd Preußner (Hg.): *Die Parteihochschule der SED – ein kritischer Rückblick. Beiträge zur Geschichte der Parteihochschule „Karl Marx“*. Gesellschaft für Nachrichtenerfassung und Nachrichtenverbreitung (GNN), Schkeuditz 2006. 276 S. € 15,-. Im Buchhandel.

Netzbrandt, Tobias: *Zwischen Kreuz und Hahn. Einblicke in die Geschichte der ESG Jena (1946 – 2003). Herausgegeben anlässlich des Bundestreffens der Evangelischen Studentengemeinden Deutschlands in Jena (20. – 22. Juni 2003)*. Netzbandt-Verlag, Jena 2003, 45 S. Bezug bei: Netzbandt-Verlag, Felix-Auerbach-Str. 7, 07747 Jena.

Meyer, Dietrich (Hg.): *Kirchengeschichte als Autobiographie. Ein Blick in die Werkstatt zeitgenössischer Kirchenhistoriker* (Schriftenreihe des Vereins für Rheinische Kirchengeschichte Bd. 138). Rheinland-Verlag, Köln 1999. 424 S. Im Buchhandel.

Meyer, Dietrich (Hg.): *Kirchengeschichte als Autobiographie. Ein Blick in die Werkstatt zeitgenössischer Kirchenhistoriker. Zweiter Band* (Schriftenreihe des Vereins für Rheinische Kirchengeschichte Bd. 154). Rheinland-Verlag, Köln 2002. 421 S. € 25,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die Beiträge von Gert Haendler, Kurt Meier, Joachim Rogge (Band 1) sowie Hans-Dieter Döpmann, Rudolf Mau und Friedhelm Winkelmann (Band 2) zur kirchengeschichtlichen Forschung in der DDR.

Mertens, Lothar: *Lexikon der DDR-Historiker. Biographien und Bibliographien zu den Geschichtswissenschaftlern aus der Deutschen Demokratischen Republik*. K.G. Saur, München 2006. 676 S. € 180,-. Im Buchhandel.

Aufgenommen wurden alle Historiker, die zu DDR-Zeiten als Professoren oder Dozenten lehrten.

Schmidt, Walter (Hg.): *Demokratie, Agrarfrage und Nation in der bürgerlichen Umwälzung in Deutschland. Beiträge des Ehrenkolloquiums zum 70. Geburtstag von Helmut Bleiber am 28. November 1998* (Gesellschaft – Geschichte – Gegenwart Bd. 29). trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2000. 298 S. € 24,80. Im Buchhandel.

Müller, Laurenz: *Diktatur und Revolution. Reformation und Bauernkrieg in der Geschichtsschreibung des ‚Dritten Reiches‘ und der DDR* (Quellen und Forschungen zur Agrargeschichte Bd. 50). Lucius & Lucius, Stuttgart 2004. 359 S. € 64,-. Im Buchhandel.

Weber, Hermann/Gerda Weber: *Leben nach dem „Prinzip links“. Erinnerungen aus fünf Jahrzehnten*. Ch. Links Verlag, Berlin 2006. 480 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Universität Leipzig, der Rektor (Hg.): *Figuren und Strukturen in der Geschichte. Ehrenkolloquium für Helmut Zwahr zum 65. Geburtstag*. Leipzig 2002. 66 S. € 2,-. Bezug bei: Universität Leipzig, Pressestelle, Postfach 10920, 04009 Leipzig.

Kalbe, Ernstgert/Wolfgang Geier/Volker Hölzer (Hg.): *Osteuropakunde an der Leipziger Universität und in der DDR* (Osteuropa zwischen Tradition und Wandel. Leipziger Jahrbücher Bd. 8 (1) und 8 (2)). Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen und Gesellschaft für Kultursoziologie, Leipzig 2006. 707 S. € 30,-. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstraße 10, 04107 Leipzig; RosaLuxemburg-Stiftung.Sachsen@t-online.de

Demantowsky, Marko: *Die Geschichtsmethodik in der SBZ und DDR – ihre konzeptuelle, institutionelle und personelle Konstituierung als akademische Disziplin 1945 – 1970* (Schriften zur Geschichtsdidaktik Bd. 15). Schulz-Kirchner, Idstein 2003. 515 S. € 45,-. Im Buchhandel.

Mittenzwei, Werner: *Zwielicht. Auf der Suche nach dem Sinn einer vergangenen Zeit. Eine kulturkritische Autobiographie*, Faber & Faber, Leipzig 2004. 511 S. € 29,70. Im Buchhandel.

Mittenzwei, Werner: *Die Brocken-Legende. Aus den nachgelassenen Fragmenten des Schweizer Gelehrten Tobias Bitterli kommentiert von Christine Moser. Ein deutscher Mentalitätsspiegel*. Faber & Faber, o.O. [Leipzig] 2007. 253 S. € 21,90. Im Buchhandel.

Roman, der „eine untergehende Denkkultur freilegt, die mit der Ablösung einer Intellektuellenkultur durch eine andere verknüpft ist, wie dies in der sogenannten Wende in Deutschland passiert ist“ (Klappentext).

Gabler, Wolfgang: *Vom Wandel der Literaturgesellschaft. Zur Geschichte des Literaturzentrums Neubrandenburg 1971 – 2006* (Gesellschaft Geschichte Literatur Bd. 4). Edition M, Weimar/Rostock 2007, 282 S. € 18,80. Im Buchhandel.

Währlich, Gerald: *Die Rettung des Novalis-Geburtshauses oder Der Kampf gegen die Obrigkeit*. Forschungsstätte für Frühromantik und Novalis-Museum, Wiederstedt 2003. 87 S. Bezug bei: Forschungsstätte für Frühromantik und Novalis-Museum, Schloß Oberwiederstedt, Schäfergasse 6, 06333 Wiederstedt.

Voraussetzung dafür, dass heute in Wiederstedt die Forschungsstätte für Frühromantik residiert, war die Rettung des Schlosses, in dem Novalis geboren worden war: Diese betrieb der Elektromeister Wahrlich seit 1981 mit Briefen und Anfragen, seit 1987 mit Bauarbeiten auf eigene Faust.

Alt, Robert: *Vorlesungen zur Systematischen Pädagogik (Allgemeine Erziehungswissenschaft) gehalten im Zeitraum von 1948 bis 1958 an der Humboldt-Universität zu Berlin*. Leipziger Universitätsverlag/Anne Fischer Verlag, Leipzig/Norderstedt 2005. XIV + 480 S. € 32,-. Im Buchhandel.

Domdey, Karl Heinz: *Autobiographisches während fünf politischer Ordnungen. Daten und fragmentarische Interpretationen* (Bericht, Reprint-Serie Nr. 113). Forschungsinstitut der Internationalen Wissenschaftlichen Vereinigung Weltwirtschaft und Weltpolitik (IWVWW), o.O. [Berlin] 2001. 81 S. Bezug: Forschungsinstitut der IWVWW, Waltersdorfer Str. 51, 12526 Berlin.

Vorholz, Irene: *Die Rechts- und Staatswissenschaftliche Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Von der Novemberrevolution 1918 bis zur Neukonstituierung der Fakultät 1992* (Greifswalder Rechtswissenschaftliche Reihe Bd. 9). Carl Heymanns Verlag, Köln/Berlin/Bonn/München 2000. 273 S. € 68,-. Im Buchhandel.

Flierl, Bruno: *Kritisches Denken für Architektur und Gesellschaft. Arbeitsbiographie und Werkdokumentation 1948 – 2006* (REGIO doc 4). Leibniz-Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung (IRS), Erkner 2007. 203 S. €14,-. Bezug: Leibniz-Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung (IRS), Flakenstr. 28–31, 15537 Erkner; Koch@irs.net.de

Arbeitsgemeinschaft der Frauen- und Geschlechterforschungseinrichtungen Berliner Hochschulen afg (Hg.): *Frauen- und Geschlechterforschung in Berlin. Das Profil der Berliner Universitäten und Hochschulen*. Berlin 2005. 44 S. Bezug bei: afg, Hildegard Maria Nickel, Humboldt-Universität Berlin, Universitätsstr. 3b, Raum 326, 10117 Berlin; nickel@sowi.hu-berlin.de, oder Dorothea Schmidt, Fachhochschule für Wirtschaft, Badensche Str. 50-51, 10825 Berlin; doschmid@fhw-berlin.de

Ondruschka, Bernd / Manfred Lauterbach (Hg.): *Alfred Rieche. Ein Forscherleben*. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Technische Chemie und Umweltchemie, Jena o.J. [2002?], 52 S.

Sommerfeld, Martin (Hg.): *40 Jahre Verfahrenstechnik in Merseburg. Festschrift*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Merseburg 1998. 259 S. Bezug bei: Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Ingenieurwissenschaften, Professur Mechanische Verfahrenstechnik, Prof. Dr.-Ing. Martin Sommerfeld, 06099 Halle/S.

Wessel, Karl-Friedrich/Frank Naumann (Hg.): *Verhalten. Informationswechsel und organismische Evolution. Zu Person und Wirken Günter Tembrocks* (Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie & Humanontogenetik Bd. 7). Kleine Verlag, Bielefeld 1994. 280 S. € 17,90. Im Buchhandel.

Friedrich-Loeffler-Institut für Tierseuchenforschung Insel Riems der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften, der Direktor (Hg.): *Friedrich-Loeffler-Institut für Tierseuchenforschung Insel Riems. 80 Jahre im Dienst der Tiergesundheit*, o.O. [Insel Riems?] 1990. 48 S.

Wagemann, Hans (Hg.): *Von der Deutschen Akademie der Landwirtschaftswissenschaften zu Berlin zur Akademie der Landwirtschaftswissenschaften der DDR. Ein Beitrag zur Geschichte 1951 – 1991*. Band I/1: *Bildung und Entwicklung der Landwirtschaftsakademie, ihre Aufgaben, Forschungseinrichtungen, wissenschaftlichen Arbeiten und Ergebnisse*, 464 S.; Band I/2: *Institute und Einrichtungen*, 428 S.; Band II: *Die Gelehrtengemeinschaft der Deutschen Akademie der Landwirtschaftswissenschaften zu Berlin, später Akademie der Landwirtschaftswissenschaften*, 640 S. Verlag am Park 2006. € 65,-. Im Buchhandel.

Rübensam, Erich: *Vom Landarbeiter zum Akademiepräsidenten. Erinnerungen an Erlebnisse in acht Jahrzehnten*. Verlag am Park, Berlin 2005. 176 S. € 12,90. Im Buchhandel.

1968 wurde Rübensam Präsident der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften und übte dieses Amt fast zwei Jahrzehnte aus.

Burth, Ulrich (Hg.): *100 Jahre Pflanzenschutzforschung. Der Beitrag der Biologischen Zentralanstalt in Kleinmachnow* (Mitteilungen aus der Biologischen Bundesanstalt für Land- und Forstwirtschaft Berlin Dahlen H. 339). Parey Buchverlag, Berlin 1998. 189 S. € 24,95. Bezug bei: Biologische Bundesanstalt für Land- und Forstwirtschaft, Königin-Luise-Str. 19, 14195 Berlin; Bibliothek@bba.de.

Arlt, Klaus / Holger Beer / Liselotte Buhr / Ulrich Burth / Barbara Jüttersonke: *100 Jahre Pflanzenschutzforschung. Die Biologische Zentralanstalt in Kleinmachnow (1949–1991)* (Mitteilungen aus der Biologischen Bundesanstalt für Land- und Forstwirtschaft Berlin-Dahlem H. 343). Parey Buchverlag, Berlin 1998. 71 S. € 19,95. Bezug bei: Biologische Bundesanstalt für Land- und Forstwirtschaft, Königin-Luise-Str. 19, 14195 Berlin; Bibliothek@bba.de; als Volltext unter <http://www.bba.de/veroeff/mitt/pdfs/mitt343.pdf>

Leipziger Ökonomische Societät e.V. (Hg.): *Beiträge der betriebs- und arbeitswirtschaftlichen Forschung in Sachsen zur Entwicklung der Landwirtschaft im 20. Jahrhundert. 80 Jahre Landarbeits- und Technologieforschung in Pommritz und Gundorf*. Leipziger Universitätsverlag 2000. 368 S. € 25,-. Im Buchhandel.

Borriss, Heinrich: **Die Biologische Forschungsanstalt Hiddensee in den Jahren 1930 – 1980** (Greifswalder Universitätsreden, N.F. Nr. 110). Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Greifswald 2003. 39 S. Bezug bei: Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Presse- und Informationsstelle, Domstraße 11, 17487 Greifswald, koeditz@uni-greifswald.de.

Der Text dokumentiert das Manuskript eines Festvortrags, der auf der Jubiläumsveranstaltung „50 Jahre Biologische Station – Vogelwarte Hiddensee“ am 8. Oktober 1981 gehalten worden war.

Günther, Elisabeth / Helmut Hübel / Lothar Kämpfe / Wulf-Dieter Lepel: **Die Biologie an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Ein Rückblick auf die Jahre 1946 – 2005**. Verlag Kessel, Remagen-Ow 2006. 154 S. € 12,-. Im Buchhandel.

Braune, Wolfram / Hans-Peter Liebert (Hg.): **Das Institut für Allgemeine Botanik der Friedrich-Schiller-Universität Jena unter dem Direktorat von Hans Wartenberg (1949 – 1965). Festschrift anlässlich des 100. Geburtstages von Hans Wartenberg am 18. September 2000** (Berichte aus der Biologie). Unt. Mitarb. v. Ernst-Joachim Bormann/Johannes Gumpert/Eckart Jelke/Fritz Jungnikel/Erika Krauß/Helmut Meyer/Klaus Neumann, Shaker Verlag, Aachen 2001. 192 S. € 27,-. Im Buchhandel.

Schneck, Peter (Hg.): **70 Jahre Berliner Institut für Geschichte der Medizin und der Naturwissenschaften (1930–2000). Kolloquium anlässlich der 70. Wiederkehr des Gründungstages des heutigen Instituts für Geschichte der Medizin der Humboldt-Universität zu Berlin (Charité)** (Berichte aus der Medizin). Shaker Verlag, Aachen 2001. 142 S. € 29,50. Im Buchhandel.

Barkleit, Gerhard: **Manfred von Ardenne. Selbstverwirklichung im Jahrhundert der Diktaturen** (Zeitgeschichtliche Forschungen Bd. 30). Duncker & Humblot, Berlin 2006. 396 S. € 38,-. Im Buchhandel.

Göller, Norbert (Buch/Regie/Produktion): **Triumph über die Mächtigen**. D 2006, 45 min, Digibeta, Farbe, Erstausstrahlung: 14.1.2007. Bezug bei: MDR, Postfach, 04360 Leipzig.

Die im Auftrag des MDR hergestellte Dokumentation berichtet über das Wirken von Manfred von Ardenne in der Sowjetunion in der Kriegs- und Nachkriegszeit, indem sie dessen Sohn Thomas von Ardenne auf seiner Spurensuche nach Suchumi und Moskau begleitet.

Frieß, Peter / Peter M. Steiner (Hg.): **Forschung und Technik in Deutschland nach 1945**, hrsg. vom Deutsches Museum Bonn, Deutscher Kunstverlag, München 1995. 549 S. € 49,-. Im Buchhandel.

U.a. ein Beitrag zur Vereinigung der staatlichen Metrologie nach 1990 sowie Artikel zu herausragenden DDR-Wissenschaftlern: Richard Hummel (Dresdner Kameras), Jens Knobloch (Megabit-Chip), Heinrich Mauersberger (Textilwirkverfahren MALIMO), Kurt Lenz (Laser).

Legler, Harald / Birgit Gehrke / Ulrich Schasse: **Innovationsindikatoren zur technologischen Leistungsfähigkeit der östlichen Bundesländer.** Unt. Mitarb. v. Mark Leidmann, Christian Rammer u. Ulrich Schmoch, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2004; Volltext unter http://www.technologische-leistungsfahigkeit.de/pub/studie_innovationsindikatoren_oestliche_bundeslaende_tlf_nr20-20004.pdf

Jenapharm GmbH & Co. KG (Hg.): **50 Jahre Jenapharm 1950 – 2000. Kompetenz schafft Vertrauen.** Jena 2000. 176 S. Bezug bei: Jenapharm GmbH & Co. KG, Otto-Schott-Straße 15, 07745 Jena.

Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen (Hg.): **175 Jahre Technische Universität Dresden – Eine Nachlese. Kolloquium am 17. September 2003 in Dresden** (Hochschulschriften Bd. 7). Leipzig o.J. [2004]. 88 S. € 4,50. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstraße 10, 04107 Leipzig; RosaLuxemburg-Stiftung.Sachsen@t-online.de

U.a. Hans-Ulrich Wöhler zur Philosophie an der TH/TU Dresden 1946–1990 und Elenor Volprich zum Umbruch 1989/1990 als Zäsur in der Geschichte der TU Dresden.

Menz, Martin/Titus Neupert/Konrad Stopsack: **Biographie unserer Schule. Vom Realgymnasium Blasewitz zum Martin-Andersen-Nexö-Gymnasium Dresden.** Stopsack & Neupert, Dresden 2006. 160 S. € 14,90. Bezug: Stopsack & Neupert GbR, Reitzendorfer Str. 57, 01324 Dresden; post@neustop.de

Die unter dem Namen MANOS bekannte Schule ist durch eine langjährige Kooperation mit der TU Dresden verbunden, was zur Folge hat, dass überproportional viele TU-Wissenschaftler/innen MANOS-Absolventen sind.

Domschke, Jan-Peter / Hansgeorg Hofmann / Klaus Koch / Klaus Saß / Marion Stascheit: **140 Jahre Hochschule Mittweida. 15 Jahre neue Bildungsform. Band 2: Zeitschritte.** Hrsg. vom Rektor der Hochschule Mittweida, Mittweida 2007. 159 S. € 6,-. Bezug bei: Hochschule Mittweida (FH), Technikumplatz 17, 09648 Mittweida.

Müller, Walter: **weinberg campus. zwischen gestern und heute. Teil 1**, hrsg. vom weinberg campus e.V., DVZ-Verlags-GmbH, Halle/Saale 2007. 36 S. € 14,-. Im Buchhandel.

Berliner Wissenschaftskommission BWK (Hg.): **Der vernetzte Wissenschafts-, Forschungs- und Wirtschaftsstandort Berlin. Potentiale und Empfehlung zur Zukunftsfähigkeit. Bericht der Wissenschaftskommission Berlin.** Berlin 2007, 200 S. Volltext auch unter http://www.wissenschaftskommission.de/Dokumente/Kompodium%20Stand%2016.04.07_V2%20.pdf

Berliner Wissenschaftskommission BWK (Hg.): **Berlins Orte des Wissens. Campus-Dokumentation der Berliner Wissenschaftskommission.** Berlin 2007, 97 S.

Volltext auch unter <http://www.wissenschaftskommission.de/Dokumente/Berlins%20Orte%20des%20Wissens.pdf>

Gesellschaft für Finanz- und Regionalanalysen GbR (GEFRA)(Hg.): *Evaluation der Förderung von Verbundprojekten im Bereich Forschung und Entwicklung im Freistaat Thüringen 1997-2003. Endbericht im Mai 2005. Im Auftrag des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst vom 16. Juni 2004*, o.O. [Erfurt?] 2005, 211 S. Bezug: Thüringer Staatskanzlei, PF 90 02 53, 99105 Erfurt; Volltext auch unter http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmwta/technologie/evaluierung_foerderung_verbundprojekte_lang_2005.pdf.

Wissenschaftsland Thüringen: *Empfehlungen der von der Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kunst eingesetzten Expertenkommission*, o.O. [Erfurt] 2004, auch unter URL http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/wissenschaft/bericht_komplett_stand14_05_04.pdf

2. Unveröffentlichte Graduierungsarbeiten

Peter, Tanja: *Die Arbeitsgemeinschaft „Geschichte der bürgerlichen Parteien in Deutschland“*. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt am Gymnasium/Staatsexamensarbeit, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 2005. 109 S.

Die in den frühen sechziger Jahren gegründete Arbeitsgemeinschaft wurde vom Historischen Institut bzw. der Sektion Geschichte der Universität Jena aus koordiniert und erfasste alle auf dem Gebiet arbeitenden DDR-Gesellschaftswissenschaftler/innen.

Ronneburger, Beate: *Karrieren von Hochschullehrerinnen an der Humboldt-Universität Berlin. Untersuchungen am Beispiel der Pädagogischen Fakultät und Sektion Pädagogik zwischen 1950 und 1975*. Magisterarbeit, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät, Institut für Kultur- und Kunstwissenschaften, Berlin/Strausberg 2006. 135 S.

Strunze, Dunja: *Kurt Herzberg (1896–1976). Sein Leben und Wirken unter besonderer Berücksichtigung der Tätigkeit des Hygiene-Instituts Greifswald*. Inaugural-Dissertation, Medizinische Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Greifswald 1999. 112 S.

Autorinnen & Autoren

- Olaf Bartz**, Dr. phil., Historiker, Forschungsreferent am Deutschen Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung Speyer, E-Mail: olaf.bartz@gmx.de
- Roland Bloch** M.A., Politikwissenschaftler, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF). E-Mail: roland.bloch@hof.uni-halle.de
- Daniel Hechler** M.A., Politikwissenschaftler, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF). E-Mail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de
- Karsten König**, Diplom-Soziologe, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), E-Mail: karsten.koenig@hof.uni-halle.de
- Wolfgang Lambrecht**, Dr. phil., Historiker, Universitätsarchiv der Technischen Universität Chemnitz, E-Mail: wolfgang.lambrecht@hrz.tu-chemnitz.de
- Irene Lischka**, Dr. habil. paed., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. E-Mail: irena.lischka@hof.uni-halle.de
- Sebastian Mahner**, Diplom-Journalist, Doktorand am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg. E-Mail: sebastian.mahner@gmx.net
- A. Senganata Münst**, M.A., Dr. phil., Ethnologin und Soziologin, Universität Dortmund. E-Mail: senganata.muenst@uni-dortmund.de
- Alexander-Kenneth Nagel**, Diplom-Soziologe, Diplom-Religionswissenschaftler, Institut für Empirische und Angewandte Soziologie (EMPAS) und Sonderforschungsbereich SFB 597 „Staatlichkeit im Wandel“ in Bremen. E-Mail: anagel@empas.uni-bremen.de
- Ekkehard Nuissl von Rein**, Dr. phil., Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen, Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung Bonn. E-Mail: nuissl@die-bonn.de
- Peer Pasternack**, Dr. phil., Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF). E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>
- Boris Schmidt**, Dr. phil., Wirtschaftswissenschaftler und Psychologe, Universitätsprojekt Lehrevaluation, Friedrich-Schiller-Universität Jena. E-Mail: schmidt@thema31.de
- Katrin Toens**, Dr. phil., Politikwissenschaftlerin, Institut für Politische Wissenschaft, Universität Hamburg. E-Mail: ktoens@sozialwiss.uni-hamburg.de
- Thomas Walter**, Dr. phil., Historiker, Institut für Politikwissenschaft der Fern-Universität in Hagen. E-Mail: thomas.walter@fernuni-hagen.de
- Martin Winter**, Dr. phil., Sozialwissenschaftler, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF). E-Mail: martin.winter@hof.uni-halle.de
- Frieder Wolf**, Dr. rer. pol., Politikwissenschaftler, Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg. E-Mail: wolf@uni-hd.de

Lieferbare Themenhefte:

hochschule ost. leipziger beiträge zu hochschule & wissenschaft

Edelbert Richter (Hg.): Ostdeutsche SozialwissenschaftlerInnen melden sich zu Wort. Chancen und Aufgaben der Sozialwissenschaften im Transformationsprozeß (1997, 101 S.; € 12,50)

Peer Pasternack (Hg.): Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97 (1998, 234 S.; € 12,50)

Georg Schuppener (Hg.): Jüdische Intellektuelle in der DDR. Politische Strukturen und Biographien (1999, 382 S.; € 17,50)

Falk Bretschneider, Peer Pasternack (Hg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen (1999, 370 S.; € 20,-)

Monika Gibas, Frank Geißler (Hg.): Chancen verpasst – Perspektiven offen? Zur Bilanz der deutschen Transformationsforschung (2000, 352 S.; € 20,-)

Thomas Neie (Hg.): Ziemlich prekär. Die Reform der Hochschulpersonalstruktur (2000, 382 S.; € 20,-)

Sebastian Gräfe, Peer Pasternack (Hg.): Abweichungen. Nachrichten aus der ostdeutschen Gesellschaft (2001, 340 S.; € 25,-)

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Peer Pasternack, Martin Winter (Hg.): Szenarien der Hochschulentwicklung (2002, 236 S.; € 17,50)

Barbara Kehm (Hg.): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich (2003, 268 S.; € 17,50)

Anke Burkhardt, Uta Schlegel (Hg.): Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich (2003, 282 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern (2004, 254 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): Konditionen des Studierens (2004, 244 S.; € 17,50)

Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa (2005, 246 S.; € 17,50)

Georg Krücken (Hg.): Universitäre Forschung im Wandel (2006, 224 S.; € 17,50)

Karsten König (Hg.): Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor (2006, 201 S.; € 17,50)

Reinhardt Kreckel, Peer Pasternack (Hg.): 10 Jahre HoF (2007, 201 S.; € 17,50)

Bestellungen unter:
institut@hof.uni-halle.de
http://www.diehochschule.de

Schutzgebühren: Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. PrivatabonnentInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

Kündigungen: Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgenden Jahrgang.

Konto: Sparkasse Wittenberg, Bankleitzahl 80550101, Kontonummer 31887

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonnentInnen darauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

Bestellung	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr.	€ 17,50
2. mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement	à € 34,-
3. mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonnentInnen-Abo	à € 19,-
Die Bezahlung erfolgt nach Rechnungslegung mit dem ersten Heft. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abonnement jeweils um ein Jahr verlängert, wenn ich es nicht bis vier Wochen (Poststempel) vor Ablauf der Bestellfrist (Jahresende) kündige.	
..... Name	
..... Adresse	
.....	
..... Ort, Datum Unterschrift
Es ist mir bekannt, dass meine Bestellung erst wirksam wird, wenn ich sie gegenüber dem Anbieter nicht innerhalb von zehn Tagen (Poststempel) widerrufe.	
..... 2. Unterschrift	

Einzusenden an:

HoF Wittenberg, Vertrieb „die hochschule“, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg

Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“

Robert D. Reisz/Manfred Stock: Inklusion an Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftliche Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000). Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. Lemmens Verlag, Bonn, 2006, 558 S.

Anke Burkhardt/Karsten König (Hg.): Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka/Andrä Wolter (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack/Reinhard Kreckel (Hg.): Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm/Peer Pasternack: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Jan-Hendrik Olbertz/Peer Pasternack (Hg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, herausgegeben unter Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945–1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990–1998. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Peer Pasternack: Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn/Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

HoF-Arbeitsberichte 2005-2007

- 3'07` Michael Hölscher/Peer Pasternack: Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor, 188 S.
- 2'07 Winter, Martin: PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts, 58 S.
- 1'07 König, Karsten: Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen, 116 S.
- 6'06 Bloch, Roland: Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme, 64 S.
- 5'06 Krempkow, Rene/König, Karsten/Ellwang, Lea: Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „SZ-Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006, 76 S.
- 4'06 Scheuring, Andrea/Burkhardt, Anke: Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht, 93 S.
- 3'06 Lischka, Irene: Entwicklung der Studierwilligkeit, 116 S.
- 2'06 Lischka, Irene unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel: Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt, 52 S.
- 1'06 Burkhardt, Anke/Kreckel, Reinhard/Pasternack, Peer: HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 107 S.
- 7'05 Pasternack, Peer/Müller, Axel: Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess, 156 S.
- 6'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke: Frauenkarrieren und –barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext, 156 S., ISBN 3-937573-06-2, € 10,00.
- 5'05 Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer: Studiengebühren nach dem Urteil, 67 S.
- 4'05 Erhardt, Klaudia (Hg.): ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis, 71 S.
- 3'05 Körnert, Juliana/Schildberg, Arne/Stock, Manfred: Hochschulentwicklung in Europa 1950. Ein Datenkompendium, 166 S., ISBN 3-937573-05-4, € 15,-.
- 2'05 Pasternack, Peer: Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005, 132 S., ISBN 3-937573-04-6, € 15,-.
- 1b'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg, 51 S.
- 1a'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz, 51 S.

Peer Pasternack

unter Mitarbeit von Daniel Hechler

Forschungslandkarte Ostdeutschland

(= Sonderband „die hochschule“ 2007). Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg (HoF), Wittenberg 2007. 299 S. € 17,50. Bestellungen an institut@hof.uni-halle.de

Der Report zeichnet zu Struktur, Ausstattung und Leistung ein realistisches Bild der ostdeutschen Wissenschaftslandschaft. Im Ergebnis werden Stärken und Schwächen herausgearbeitet sowie regionale Forschungsschwerpunkte und Wissenschaftscluster identifiziert. Die Forschungslandkarte differenziert das Bild aus, das in einigen Artikeln des vorliegenden Bandes überblicksweise vermittelt wird, und untersetzt es mit Detailauswertungen zu 66 Indikatoren.

Der Inhalt:

Forschung an öffentlichen Hochschulen

- Struktur und Ausstattung der Hochschullandschaft
- Universitäten (Fachliche Profile, Input und Output, Hochschulmedizin)
- Fachhochschulen (Fachliche Profile, Input und Output)

Öffentlich finanzierte Forschung außerhalb der Hochschulen

- Ausstattung
- Gemeinschaftsfinanzierte Forschung (Institutionen und fachliche Profile, Leistung und Reputation)
- Sonstige öffentlich finanzierte Forschung (Ressortforschung des Bundes und Wissenschaftsakademien, Landeseinrichtungen, Forschungsmuseen und Forschungsbibliotheken)

Industrieforschung und Forschungsunternehmen

- Fachliche Profile
- Input und Output

Sonderfälle

- Berlin
- Zweite Wissenschaftskultur

Gesamtauswertung

- Ausstattung der ostdeutschen Forschungslandschaft: Sektorenvergleich und -zusammenschau
- Forschungsstärke der ostdeutschen Länder
- Fachliche Profilspitzen
- Regionale Forschungsschwerpunkte und Wissenschaftscluster

Peer Pasternack
unter Mitarbeit von Daniel Hechler

Forschungslandkarte Ostdeutschland

die hochschule
journal für wissenschaft und bildung
16. Jahrgang - Sonderband 2007



Peer Pasternack (Hrsg.)

Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen

Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007; 471 Seiten; € 25,-

Der Band stellt zunächst die Entwicklungen der ostdeutschen Hochschulen im zurückliegenden Jahrzehnt empirisch dar und analysiert sie. Ging es in der ersten Hälfte der 90er Jahre um die Gleichzeitigkeit von Abbau und Neuaufbau, so ist seither die Dreifachherausforderung von Strukturkonsolidierung, Sparauflagenbewältigung und Hochschulreform im gesamtdeutschen Kontext zu bewältigen. Daher wird resümiert, wie es die ostdeutschen Hochschulen vermocht haben, ihre Strukturen zu konsolidieren, und wie sie sich in den allgemeinen Hochschulreformen platzierten und platzieren.

Im Anschluss daran geht es um Zukunftsfragen: Welche Beiträge leisten die ostdeutschen Hochschulen bzw. werden sie zu leisten haben, um zur Entwicklung von Regionen beizutragen, die durch demografischen Wandel, negative Wanderungsbilanz, klein- und mittelbetrieblich dominierte Wirtschaftsstrukturen, Produktivitätsrückstände bei gleichzeitiger Entwicklung einiger Leistungsiseln – mithin durch fragmentierte Entwicklung bei Überwiegen der Problemregionen – gekennzeichnet sind?

Mit dem absehbaren Ende der hohen Finanztransfers sind in Ostdeutschland künftig vornehmlich endogene Entwicklungspotenziale zu erschließen. Dazu gehören als zentrale Schaltstellen der Regionalentwicklung die Hochschulen. Nehmen sie diese Herausforderung an, haben sie die Chance, sich einen gesamtdeutschen Vorteil als Agenturen gesellschaftlicher Innovation zu verschaffen. Aus dem ostdeutschen Problemvorsprung kann so ein Problemlösungsvorsprung werden.

Mit folgenden Beiträgen:

1. Die Ost-Hochschulen: Teil des Problems oder der Problemlösung? Fragestellungen und Ausgangspunkte (Peer Pasternack)
2. Die Struktur der ostdeutschen Hochschullandschaft. Entwicklungen des zurückliegenden Jahrzehnts und aktueller Stand (Dirk Lewin / Peer Pasternack)
3. Gesetzliche Grundlagen. Die Hochschulgesetze der ostdeutschen Bundesländer im Vergleich (Anja Franz / Anke Burkhardt)
4. Die Hochschulfinanzierung in den östlichen Bundesländern: Entwicklung und Status (Klaudia Erhardt)
5. Hochschulsteuerung und Entwicklungsplanung (Karsten König / Gunter Quaißer unt. Mitarb. v. Peggy Trautwein)
6. Wissenschaftliches Personal und wissenschaftlicher Nachwuchs im Ost-West-Vergleich (Henning Schulze unt. Mitarb. v. Anke Burkhardt u. Peer Pasternack)
7. Demografische Entwicklungen (Irene Lischka)
8. Studium und Studierende: Analyse und Prognose (Dirk Lewin / Peer Pasternack)
9. Leistungsdaten und Reputation. Eine ostspezifische Auswertung der einschlägigen Hochschulrankings (Peer Pasternack / Michael Hölscher)
10. Forschungslandschaft Ostdeutschland (Peer Pasternack)
11. Der Sonderfall Berlin. Hochschulen und Forschung in der Bundeshauptstadt (Peer Pasternack)
12. Schlussfolgerungen: Hochschulen als Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen (Peer Pasternack)

