### die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

### Herausgegeben von Peer Pasternack für das Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg http://www.diehochschule.de Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491–466 234; Fax 03491–466 255; eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491-466 254, Fax 03491-466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-25-0

Die Zeitschrift "die hochschule" versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschaftsund Bildungsforschung.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: http://www.diehochschule.de

Von 1991 bis 2001 erschien "die hochschule" unter dem Titel "hochschule ost" an der Universität 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 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 Halle-Wittenberg.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 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 geleitet von Peer Pasternack (Direktion) und Anke Burkhardt (Geschäftsführung).

Neben der Zeitschrift "die hochschule" mit dem "HoF-Berichterstatter" publiziert das Institut die "HoF-Arbeitsberichte" (ISSN 1436-3550) und die Schriftenreihe "Hochschulforschung Halle-Wittenberg" bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig.

Abbildung Umschlagvorderseite: Hans Thoma: Der Kinderreigen (1872), Staatliche Kunsthalle Karlsruhe

Cartoon Umschlagrückseite: Thomas Plassmann, Essen

### INHALT

### Hochschulföderalismus

Peer Pasternack:
Sechzehn plus eins. Der deutsche Hochschulföderalismus
Margrit Seckelmann:
Transparenzschaffung oder neue Intransparenzen? Eine Bilanz der Föderalismusreform (2006/09) im Bereich der Wissenschaftspolitik 19
Ursula Münch:
Bildungsföderalismus im Hochschulbereich
Otto Hüther:
New Managerialism? Gemeinsamkeiten und Differenzen der
Leitungsmodelle in den Landeshochschulgesetzen
Peer Pasternack; Henning Schulze:
Gestärkter Bund und selbstbewusste Kantone.
Wissenschaftssystem und Föderalismus in der Schweiz
Gangolf Braband:
Eine gesamtstaatliche Aufgabe?
Hochschulpolitik in Kanada und Deutschland

### **FORUM**

Irmela Blüthmann; Felicitas Thiel; Christine Wolfgramm: Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen?
Peter Neitzsch: Die Unterschiede bleiben. Ein internationaler Vergleich zur Konvergenz von Hochschulsystemen
<i>Ulf Banscherus; Klemens Himpele; Sonja Staack:</i> Die soziale Dimension: Der blinde Fleck im Bologna-Prozess
Anja Hlawatsch; Cornelia Raue: The Shift from Teaching to Learning. Eine überfällige Anpassung der Evaluationskonzepte des Hochschulcontrollings
GESCHICHTE
Jürgen Angelow: Bildung in symbolträchtigen Räumen. Zur Bau- und Nutzungsgeschichte der Potsdamer Universitätsstandorte vor 1990 171
PUBLIKATIONEN
Wolf Wagner: Tatort Universität. Vom Versagen deutscher Hochschulen und ihrer Rettung ( <i>Roland Bloch</i> )
Tobias Brändle: 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken ( <i>Viola Herrmann</i> )
Peer Pasternack; Daniel Hechler: Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945
Autorinnen & Autoren211

Peer Pasternack (Hrsg.)

Hochschulföderalismus

### Sechzehn plus eins Der deutsche Hochschulföderalismus

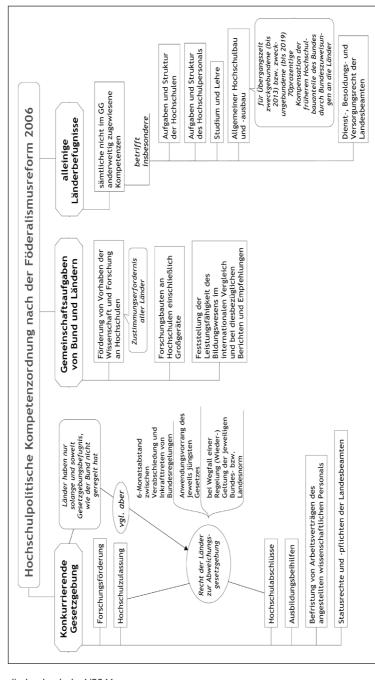
### Peer Pasternack Halle-Wittenberg

Vor der Föderalismusreform 2006 wurde überwiegend das Bild eines zwar föderal verfassten, aber weitgehend homogenen Hochschulwesens in Deutschland gezeichnet. Mit der Reform auferlegten sich die Länder einen Qualitätswettbewerb, der explizit auf föderale Differenzierung setzt. Die sozialwissenschaftliche Hochschulforschung hat sich lange

zurückhaltend bezüglich föderalismusspezifischer Analysen verhalten. Vielfach wurde vereinfachend ein einheitliches 'deutsches Hochschulsystem' als gegeben unterstellt. Diese Betrachtungsweise lässt sich so nicht mehr aufrecht erhalten. Es stellen sich jetzt neue Fragen: nach föderaler Verwettbewerblichung, nach Heterogenisierung mit sechzehn je eigenen Hochschulsystemen oder nach verstärkter Bezugnahme aufeinander mit dem Ergebnis dann doch wieder eintretender Homogenisierung.

# 1. Zwischen Kompetenzordnung, Kooperationsverbot und Finanzierungserfordernissen

Hochschulföderalismus soll hier verstanden werden als die Gesamtheit der normativen Regelungen und praktischen Ausformungen der überwiegenden Zuständigkeit der Länder für die Entwicklung ihrer Hochschulen. Er stellt in Deutschland kein neues Phänomen dar, etwa eines, das der Föderalismusreform 2006 geschuldet sei. Vielmehr ist er seit langem fest verankert und stützt sich neben dem Grundgesetz wesentlich auf Übereinkommen, Gerichtsurteile und verfestigte Praktiken. Dabei bestanden zwischen dem Wortlaut des Grundgesetzes und der gelebten Praxis mal mehr, mal weniger Spannungen. Zwischen 1969 und 2006 war der Hochschulbereich eingebettet in eine enge Verflechtung sowohl auf horizontaler Ebene – der Länder untereinander – als auch auf vertikaler Ebene – zwischen Bund und Ländern. Mit der Föderalismusreform 2006 änderte sich



Übersicht 1: Hochschulpolitische Kompetenzordnung nach der Föderalismusreform 2006

dies. Auf der vertikalen Ebene fand hochschulpolitisch eine gewisse Entflechtung statt. Auf der horizontalen Ebene treffen die Länder als verfassungsrechtlich gestärkte Akteure aufeinander und können dies z.B. für stärkere Länderdifferenzierungen nutzen.

In welche dieser Richtungen sich die Dinge entwickeln werden, scheint inzwischen wieder offener, als es anfangs zu erwarten war. Nicht nur wird das sog. Kooperationsverbot,<sup>2</sup> seit 2006 im Grundgesetz, immer häufiger als korrekturbedürftiger Fehler bezeichnet.<sup>3</sup> Auch die tatsächliche hochschulpolitische Kompetenzverteilung ist sehr viel weniger eindeutig länderfokussiert, als das landläufig angenommen wird. So fand 2006 zwar auf der vertikalen Ebene eine gewisse Entflechtung der Zuständigkeiten von Bund und Ländern statt. Doch fiel diese nicht nur sehr viel geringer aus als ursprünglich beabsichtigt; vielmehr gab es nicht nur Vereinfachungen, sondern auch neue Komplizierungen, etwa die Einführung eines Rechts der Länder zur Abweichungsgesetzgebung incl. eines Anwendungsvorrangs des jeweils jüngsten Gesetzes von Bund oder einem Land. (Übersicht 1)

Die hochschulpolitische Realität seit der Föderalismusreform ist nun von dreierlei geprägt:

- Zum ersten ist der Bund für weniger als zuvor zuständig.
- Zum zweiten hat er jedoch mehr Zuständigkeiten, als gemeinhin angenommen wird, zumal deren Steuerungspotenzial "bisher kaum erkannt, geschweige denn ausgeschöpft" ist (Nolte 2010: 92).
- Zum dritten wird der Bund ebenso dringlich wie zuvor von den Ländern benötigt: "Angesichts massiv steigender Studentenzahlen werden die Länder auch mit Hilfe der Ausgleichszahlungen des Bundes schon in den kommenden Jahren absehbar nicht in der Lage sein, die zu-

8

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Wieweit sie dies tatsächlich tun, untersucht Otto Hüther anhand eines exemplarischen Themas in diesem Heft: New Managerialism? Gemeinsamkeiten und Differenzen der Leitungsmodelle in den Landeshochschulgesetzen.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Art. 104b Abs. 1 GG: "Der Bund kann, soweit dieses Grundgesetz ihm Gesetzgebungsbefugnisse verleiht, den Ländern Finanzhilfen für besonders bedeutsame Investitionen der Länder und der Gemeinden (Gemeindeverbände) gewähren", d.h. er kann nur insoweit tätig werden, wie er selbst die Gesetzgebungsbefugnis besitzt. Allerdings ist diese Bestimmung für den Bereich der Wissenschaft, wie noch zu zeigen sein wird, durchaus grundgesetzlich aufgeweicht.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> So für die Bundestagsfraktion der CDU/CSU 2010 deren bildungs- und forschungspolitischer Sprecher, Albert Rupprecht (http://www.cdu.de/archiv/2370\_31363.htm). Die SPD, Linke und Bündnis 90/Die Grünen im Bundestag formulierten dazu im selben Jahr jeweils eigene Anträge (http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2010/30111149\_kw23\_de\_bildung/index.html). (Zugriffe 12.12.2010)

sätzlichen finanziellen Lasten für den allgemeinen Aus- und Neubau der Hochschulen und Hochschulklinika zu tragen. Hier wird versucht, über den Hochschulpakt 2020 und damit wiederum mit weiteren finanziellen Beteiligungen des Bundes an Länderaufgaben einen Ausgleich zu schaffen." (Westerburg 2006: 343)

Weitere gemeinsam finanzierte Programme wie die Exzellenzinitiative oder der Hochschulpakt zeigen, dass der Bund auch fürderhin zumindest als Mitfinanzier gebraucht wird, um Innovationen zu implementieren und Anforderungsspitzen an das Hochschulsystem zu bewältigen.<sup>4</sup> In Einzelverhandlungen, so die CDU-Bildungspolitikerin Monika Grütters, habe der Bund "mit sehr guten Pakten eine sehr gute Umgehungsstraße um das [Kooperations-]Verbot gebaut".<sup>5</sup> Im übrigen wird es für die Rolle des Bundes künftig darauf ankommen, ob und wie er die ihm seit jeher zustehende konkurrierende Gesetzgebungskompetenz zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (Art. 74 Abs. 1 Nr. 13 GG) nutzt: "Diese Kompetenz und die damit einhergehende Ausführungskompetenz in Art. 87 Abs. 3 GG bieten dem Bund die Möglichkeit, eigenständige Förderkonzepte ohne die Mitwirkung der Länder zu entwickeln und umzusetzen. Soweit die Lehre von der Forschung an einer Universität nicht getrennt werden kann, erstreckt sich dieses Potential auch auf die universitäre Lehre" (Nolte 2010: 92).

### 2. Kompetenzen, Akteure, Konflikte

Das hochschulpolitische Steuerungsgefüge war und ist von beträchtlicher Mehrebenenverflechtung gekennzeichnet, die der Öffentlichkeit häufig als Konfusion erscheint. Unterscheiden ließen bzw. lassen sich folgende Kompetenzvarianten:

(a) Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes,<sup>6</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Der neue Artikel 91b Abs. 1 Pkt. 2 GG stellt die entsprechende Verfassungsgrundlage bereit: "Bund und Länder können auf Grund von Vereinbarungen in Fällen überregionaler Bedeutung zusammenwirken bei der Förderung von: […] Vorhaben der Wissenschaft und Forschung an Hochschulen".

http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2010/30111149\_kw23\_de\_bildung/index.html (Zugriff 12.12.2010)

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> inzwischen abgeschafft

- (b) konkurrierende Bundeszuständigkeiten:<sup>7</sup> Dort können die Länder nur so weit bestimmen, wie der Bund auf eigene Regelungen verzichtet. Diese werden in Folge der Föderalismusreform nunmehr zusätzlich durch
  - (b<sub>1</sub>) das Recht der Länder zur Abweichungsgesetzgebung relativiert, wobei
  - (b<sub>2</sub>) ein Anwendungsvorrang des jeweils jüngsten Gesetzes gleich ob von Bund oder Land gilt,
- (c) Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern incl. der dazugehörigen vertikalen Abstimmungs- und Aushandlungsstrukturen: Diese haben Bund und Länder kooperativ zu erledigen. Darüber wurde in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) gestritten und Einvernehmen hergestellt. Für die Abstimmungsnotwendigkeiten, die nach der Föderalismusreform zwischen Bund und Ländern verblieben sind, wurde zum 1.1.2008 die BLK in eine Gemeinsame Wissenschaftskommission (GWK) umgewandelt. Die wesentlichen Abstimmungen zwischen den Landeshochschulsystemen aber müssen jetzt vornehmlich auf der horizontalen Verflechtungsebene bewerkstelligt werden;
- (d) alleinige Länderzuständigkeiten<sup>8</sup> und schließlich
- (e) als Sonderfall Länder-Koordinationsbedarfe mit den dazugehörigen horizontalen Verflechtungen, die nicht grundgesetzlich geregelt sind, sondern entsprechend hergebrachter deutscher Staatstradition behandelt werden. Dazu unterhielten und unterhalten die Länder vor allem, qua Staatsvertrag, die Kultusministerkonferenz (KMK). Dort koordinieren sie ihre Hochschulpolitik insbesondere in Fragen der Gleichwertigkeit von Studienleistungen und -abschlüssen sowie des Studienzugangs und internationaler Belange (vgl. Fränz/Schulz-Hardt 1998; Zehetmair 1998; KMK 2005). Die erzielten Einigungen stellen dabei immer freiwillige Vereinbarungen dar. Dennoch handelt es sich bei der KMK faktisch um ein "multilaterales Zwangsverhandlungssystem der

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> "Im Bereich der konkurrierenden Gesetzgebung haben die Länder die Befugnis zur Gesetzgebung, solange und soweit der Bund von seiner Gesetzgebungszuständigkeit nicht durch Gesetz Gebrauch gemacht hat." (Art. 72 Abs. 1 GG)

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> "Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zulässt." (Art. 30 GG)

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Genauer dazu Ursula Münch: Bildungsföderalismus im Hochschulbereich, und Margrit Seckelmann: Transparenzschaffung oder neue Intransparenzen? Eine Bilanz der Föderalismusreform (2006/09) im Bereich der Wissenschaftspolitik, beide in diesem Heft.

Länderexekutiven", denn für den Fall, dass ein einzelnes Bundesland der KMK-Staatsvertrag aufkündigt, tritt dieser auch für alle anderen Länder außer Kraft (Scheller 2010: 230).

Diese Kompetenzvielfalt ließ sich als anschauliches Beispiel der von Fritz W. Scharpf (1985) identifizierten "Politikverflechtungsfalle" anführen, während für die (allerdings nur maßvoll kompetenzbereinigte) Situation nach der Föderalismusreform von einer "Entflechtungsfalle" gesprochen wurde (Benz 2008).

Ein wesentlicher Teil der differenzierten Kompetenzverteilungen ergibt sich aus dem Hybridcharakter der Hochschulpolitik: Politikfeldsystematisch ist sie der Adapter zwischen Bildungs- und Forschungspolitik und hat Schmittmengen mit beiden. Die Bildungspolitik gilt als zum föderalen Kernbereich der Kulturhoheit gehörend, die Forschungspolitik nicht. Im übrigen haben Landes- und Bundeskompetenzen grundsätzlich unterschiedliche Zielrichtungen: Was den Ländern zugewiesen ist, dient dazu, die Erzeugung von Unterschiedlichkeit zu ermöglichen; wofür der Bund zuständig ist, zielt darauf, Einheitlichkeit zu erzeugen. In Kompetenzkonflikten können die Länder auf die Zustimmungsverweigerung im Bundesrat oder die Kompetenzklage beim Bundesverfassungsgericht zurückgreifen; der Bund kann vor allem damit drohen, den Ländern finanzielle Mittel vorzuenthalten.

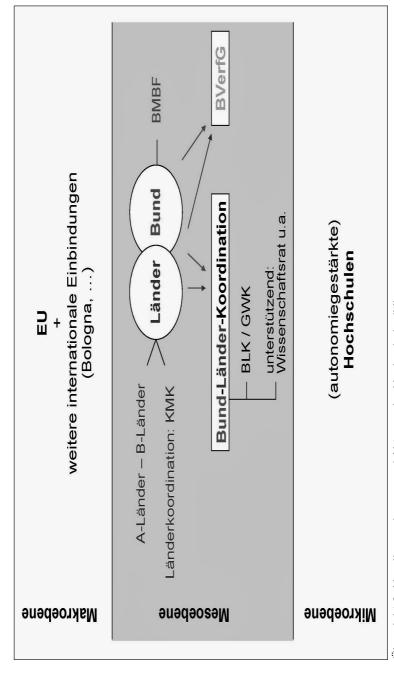
Neben den Kompetenzverteilungen zwischen Bund und Ländern ist das hochschulpolitische Entscheidungsgefüge zudem durch zwei bedeutsame Randbedingungen geprägt, eine auf der institutionellen Mikroebene, die andere auf der supranationalen Makroebene:

Zum einen verfügen die deutschen Hochschulen in den wissenschaftlichen Angelegenheiten über Autonomie (anders als in den staatlichen Angelegenheiten: Personal-, Wirtschafts- und Haushaltsverwaltung sowie universitätsklinische Krankenversorgung). Entsprechend sehen auch sie sich als hochschulpolitische Akteure. Im Rahmen ihrer akademischen Selbstverwaltung führen sie neue Studiengänge ein, nehmen akademische Prüfungen ab, erarbeiteten Hochschulentwicklungspläne, wählen ihre Rektorinnen oder Präsidenten und führen Berufungsverfahren durch. Die Hochschulen eines Landes prägen damit in ihrer Gesamtheit wesentlich die Hochschulstrukturentwicklung, die im übrigen ein genuines Gestaltungsfeld der Landeshochschulpolitik ist. Aktuell wird im Rahmen von Entstaatlichungs- und Deregulierungsaktivitäten in nahezu allen Ländern die Hochschulautonomie erweitert. Daher werden die Gestaltungsbemühungen der Landesregierungen künftig

- von sehr viel höherem Aufwand der Abstimmung mit den Hochschulen begleitet sein müssen.
- Zum anderen hat sich in den letzten anderthalb Jahrzehnten eine neue Einflussebene etabliert, die obendrein fragmentiert ist: Erstens wirkt seit geraumer Zeit auch die Europäische Kommission auf die Entwicklung des Hochschulsektors ein. Bereits vor dem Maastrichter Vertrag 1992 war sie mit einer Kompetenz zur Sicherung der Anerkennung von Abschlüssen ausgestattet, die sich auch auf Hochschulabschlüsse bezog. Im Rahmen des Maastrichter Vertrags hatte sie 1992 eine Zuständigkeit für die Durchführung von Maßnahmen der internationalen Kooperation und Mobilität in der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie die Möglichkeit zur Förderung der "europäischen Dimension im Bildungswesen" (Art. 126 Maastrichter Vertrag) erhalten. Die Verantwortung für "die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungswesens" liegt zwar weiterhin voll bei den Mitgliedsstaaten (ebd.). Doch mit strategischen Papieren zur europäischen Hochschulentwicklung sucht die EU-Kommission seither, ihren hochschulpolitischen Einfluss über die Maastricht- bzw. inzwischen Lissabon-konformen Förderprogramme hinaus zu verbreitern. <sup>10</sup> Zweitens wirken die sog. Schlussfolgerungen des Rates, d.h. des Europäischen Rates der Staats- und Regierungschefs, als normativ regulierende Papiere. Das bekannteste ist die Lissabon-Erklärung von 2000 mit der Zielformulierung, dass die EU bis 2010 "zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt" werden sollte (Europäischer Rat 2000).<sup>11</sup> Drittens schließlich wird die Hochschulentwicklung seit ca. zehn Jahren auch durch zwischenstaatliche Initiativen jenseits des EU-Institutionengefüges geprägt – insbesondere durch den Bologna-Prozess zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums. Dieser soll über kompatible Studienstrukturen erreicht werden. Für Deutschland haben Bund und Länder gemeinsam die Bologna-Erklärung unterschrieben. Aus diesem Grund entfaltet sie dort eine hohe strukturelle Durchschlagskraft, die von EU-Initiativen in der Regel nicht erreicht werden kann. (Übersicht 2)

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Vgl. als frühe Äußerung zu grundsätzlichen Fragen das EU-Memorandum zur Hochschulpolitik (EU-Kommission 1993) oder als jüngere die EU-Kommissionsmitteilungen "Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens" (EU-Kommission 2003) und "Forscher im europäischen Forschungsraum" (EU-Kommission 2003a).

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Das Ziel wurde nicht erreicht, seine Erwähnung im Nachfolgeprogramm "Europa 2020" vermieden (vgl. EU-Kommission 2010).



Übersicht 2: Handlungsebenen und Akteure der Hochschulpolitik

Die Bundesländer sind die wesentlichen Hoheitsträger für den Kulturbereich, daher auch für die Hochschulen. Die Bundesrepublik ist von den Ländern gegründet worden, nicht der Bund hat die Länder konstituiert. Darauf gründet des Selbstbewusstsein der Länder und ihr Insistieren auf eigenständige Zuständigkeiten. Zugleich haben sich in den sechs Jahrzehnten seit 1949 die Verhältnisse deutlich gewandelt. Die Länder verfügen zwar über ihre Territorien, aber nicht über ausreichendes Geld. Der Bund hat Geld, besitzt jedoch kein Territorium, in dem er es ausgeben könnte. Darauf gründet das Kooperationserfordernis.

Tatsächlich auf der Ebene der Landespolitik werden hochschulpolitisch vier Sachverhalte entschieden:

- (a) der gesetzliche Rahmen des Hochschulsektors (dabei vor allem die interne Hochschulorganisation und -personalstruktur),
- (b) der finanzielle Rahmen der Hochschulgrundfinanzierung,
- (c) die Hochschulstandortplanung incl. Hochschulbau und
- (d) die Hochschulstrukturplanung (Fächerstruktur, Anteile der Hochschularten usw.).

Trotz der Kompetenzveränderungen 2006 bleibt aber auch der Bund ein wesentlicher hochschulpolitischer Akteur, da er – entgegen der öffentlichen Wahrnehmung der Föderalismusreform – über beachtliche Möglichkeiten verfügt, an der Gestaltung des Hochschulwesens mitzuwirken. Daher ist auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) nach wie vor ein zentraler Akteur innerhalb der hochschulföderalistischen Ordnung. Es steht der KMK gleichberechtigt gegenüber.

Schließlich: Zahlreiche Zuständigkeitskonflikte wurden in den vergangenen Jahrzehnten vor dem Bundesverfassungsgericht ausgetragen. Infolgedessen geriet das Gericht in eine häufig zentrale Rolle bei der Klärung der hochschulpolitischen Kompetenzordnung. Seine Rolle lässt sich als die eines Policy-Brokers kennzeichnen, d.h. einer Institution, "die in verfahrenen Verhandlungssituationen zwischen den politischen Akteuren vermittelt und versucht, das Konfliktniveau zu senken" (Scheller 2010: 232).

Bei all dem sind die Abstimmungs- und Konsensfindungsprozesse durch eine Vielzahl von Konfliktlinien gekennzeichnet: zwischen Bund und Ländern, zwischen den Ministerpräsidenten und den Kultusministern – institutionalisiert in der Ministerpräsidentenkonferenz (MPK) und der KMK –, zwischen Wissenschaftsministerien und allen anderen Ressorts – worin sich eine Politikfeldkonkurrenz abbildet –, zwischen dem Gestaltungsanspruch der Politik und der Wächterfunktion des Bundesverfassungsgerichts sowie unter den Ländern. Unter diesen finden sich

zahlreiche Interessendifferenzen: A-Länder vs. B-Länder, ostdeutsche vs. westdeutsche Länder, Nehmer- vs. Geberländer im horizontalen Finanzausgleich, Stadt- vs. Flächenstaaten, Bildungsexporteure vs. Bildungsimporteure.

Daneben erscheint eine Unterscheidung auf einer gänzlich anderen Ebene als erklärungsstark für die hochschulpolitischen Orientierungen sowohl in den Ländern als auch beim Bund: Generell wird die hochschulpolitische Debatte in Deutschland durch drei wesentliche Strömungen geprägt, eine konservative, eine chancenausgleichsorientierte und eine marktliberale. Bei der Betrachtung dieser drei Strömungen ist zu beachten, dass es sich um *hochschul*politische handelt. Diese laufen nicht umstandslos parallel mit den üblichen parteipolitischen Zuordnungen der entsprechenden Begriffe: In fast allen regierungsbeteiligten Parteien von CSU bis Die Linke finden sich, soweit es um Hochschulpolitik geht, jeweils Vertreter jeder der drei Strömungen. Ebenso ist es charakteristisch, dass einzelne hochschulpolitische Orientierungen häufig von jeweils zwei der drei Richtungen geteilt werden (und dann auch Bündnisse in Einzelfragen begründen), allerdings mit je unterschiedlichen, mitunter konfligierenden normativen Begründungen:

- So treffen sich z.B. die konservative und die marktliberale Strömung in ihrer hochschulpolitischen Befürwortung von Leistungsorientierung und Differenzierung; die einen jedoch auf der Grundlage eines akademischen Exklusivitätsanspruchs, die anderen auf Basis einer leistungsgesteuerten Inklusionsorientierung.
- Die marktliberale Strömung vertritt ebenso wie die chancenausgleichsorientierte die Position, dass die Hochschulbildungsbeteiligung gesteigert werden solle; erstere aus Gründen der Standortsicherung, letztere hingegen aus Gründen der Verbreiterung sozialer Aufstiegschancen.
- Oder, letztes Beispiel: In der Verteidigung der akademischen Autonomie stimmen wiederum die konservative und die chancenausgleichsorientierte Strömung überein; die einen als Vertreter eines traditionellen, auf Exklusivität bedachten Universitätsmodells, die anderen deshalb, weil akademisch selbstverwaltete Hochschulen politischer Intervention einfacher zugänglich sind als unternehmensförmig gestaltete Organisationen (vgl. Pasternack 2006: 35-37).

Die Schnittmengen erleichtern Einigungen auch jenseits parteipolitischer Prägungen von Regierungen oder den Interessendifferenzen zwischen einzelnen Ländern.

### 3. Fazit

Dass Veränderungen der hochschulpolitischen Kompetenzordnung über die Zeit hin möglich sind, drückt zugleich eine grundsätzliche Notwendigkeit aus: Demokratie benötigt die Offenheit zu solchen Veränderungen, die eine gegebene Kompetenzordnung an sich wandelnde Bedingungen anzupassen vermögen. Ebenso gehört dazu, dass der Interessenvielfalt in Meinungsunterschieden – z.B. zwischen Bund und Ländern – Ausdruck verliehen werden kann.

Die Expertenurteile über die Föderalismusreform 2006 fallen, soweit es um Hochschule und Wissenschaft geht, überwiegend ambivalent aus: Einerseits entsprächen die nunmehr gültigen hochschulpolitischen Kompetenzen den Nachkriegsintentionen des Grundgesetzes eher als die ausgreifenden, mitunter auch konstitutionell überdehnenden Aktivitäten des Bundes bis 2006. Andererseits entspreche die aktuelle Kompetenzordnung nicht den realen Erfordernissen, wie sie sechs Jahrzehnte nach dem Inkrafttreten des Grundgesetzes bestehen: Europäisierung, Internationalisierung, innerstaatliche wie grenzüberschreitende Mobilität und das Streben nach sozialer Bildungschancengerechtigkeit bezeichnen die faktischen Entwicklungen und normativen Ansprüche der Gegenwart. Dass diesen eine allzu starke hochschulföderalistische Differenzierung auf Dauer gerecht werden könne, wird weithin bezweifelt.

Allerdings ist die Entflechtung von Landes- und Bundeskompetenzen als Voraussetzung, um die kooperativ-föderalistischen Elemente zugunsten des Wettbewerbsföderalismus zu mindern, nur zum Teil realisiert worden. Daher gibt es im Hochschulbereich weiterhin Mehrebenenverflechtung und wird auch keine Entflechtungsfalle erkennbar. Exzellenz-Initiative und Hochschulpakt 2020 dokumentieren die entsprechende Kompromissbereitschaft der Länder. Auch zeigt die Föderalismusreform II von 2009, welche die Finanzbeziehungen von Bund und Ländern neu regelte, wiederum eher in Richtung "eines partiell kompetitiven, partiell kooperativen Föderalismus" (Seckelmann 2009: 757). Zudem war der kooperative Föderalismus im Hochschulwesen leistungsfähiger, als es seine landläufige Bewertung nahe legt. Dies gilt zwar in einem Punkt nicht – der sachangemessenen Finanzierung der Hochschulen -, doch wirkte gerade hier der Bund über die Jahrzehnte hin zumindest abmildernd. Aus Finanzierungsgründen wird der Bund auch spätestens nach Ende der Hochschulbau-Überweisungen im Jahre 2019 wieder benötigt werden.

Dass es trotz der Interessenunterschiede zu – phasenweise mehr oder weniger intensiven – Abstimmungen zwischen Bund und Ländern einerseits und zwischen den Ländern andererseits kommt, resultiert aus Mobilitätserfordernissen zwischen den Bundesländern, dem Streben nach Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse und den internationalen Verflechtungen. Diese stehen einer unbegrenzten Auseinanderentwicklung der 16 regionalen Hochschullandschaften in Deutschland entgegen. <sup>12</sup>

Die Bedeutung von vertikalen und horizontalen Koordinierungen wurde durch die Föderalismusreform 2006 nicht schwächer, sondern stärker – und zugleich schwieriger: Die hochschulpolitisch zunächst auf eine Minderung der kooperativ-föderalistischen Elemente zielende Reform war durch mehrere Spezialregelungen zu Gunsten des Bundes ergänzt worden, die im einzelnen in ihrer Nutzbarkeit noch auszudeuten sind. Die zugleich vorgenommenen Stärkungen der Länderkompetenzen sollen die Länder in die Lage versetzen, so der idealtypische Anspruch, in konstruktiver Konkurrenz untereinander nach innovativen Lösungen für bundesweite und regionalspezifische hochschulpolitische Herausforderungen suchen. Voraussetzungen eines solchen Wettbewerbs sind allerdings vergleichbare Anfangsausstattungen der Wettbewerbsteilnehmer. Diese sind nicht gegeben. "Leidlich ausgeglichene" Ausgangspositionen für den hochschulföderalistischen Wettbewerb könnten, so Westerburg (2006: 343). allein über eine Länderneugliederung erreichbar sein. Diese gilt allgemein als illusorisch

#### Literatur

Benz, Arthur (2008): Föderalismusreform in der "Entflechtungsfalle", in: Europäisches Zentrum für Föderalismus-Forschung (Hg.), Jahrbuch des Föderalismus Bd. 8, Baden-Baden, S. 180-190.

EU-Kommission (1993): Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft, COM (91)349, Brüssel.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Zwei kontrastreiche Fälle – Kanada und die Schweiz – stellen in diesem Heft Gangolf Braband (Eine gesamtstaatliche Aufgabe? Hochschulpolitik in Kanada und Deutschland) und Peer Pasternack/Henning Schulze (Gestärkter Bund und selbstbewusste Kantone. Wissenschaftssystem und Föderalismus in der Schweiz) vor. Der Beitrag von Gangolf Braband wie auch der oben erwähnte von Otto Hüther gehen zurück auf die Tagung "Föderalismus und Hochschulen. Von neuen Kompetenzen und alten Ordnungen", die am 1./2. Juni 2010 am Institut für Hochschulforschung (HoF) stattgefunden hatte. Mit dieser Tagung mündete zugleich das HoF-Forschungsprogramm "Hochschulföderalismus seit 2006" in seine Schlussphase ein. Auf eine Dokumentation der Tagungsbeiträge der HoF-Wissenschaftler/innen wird verzichtet, da diese parallel zum vorliegenden Heft und in erweiterten Fassungen in der Abschlusspublikation des Forschungsprogramms erscheinen (vgl. Pasternack 2011).

- EU-Kommission (2003): Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens, KOM(2003) 58, Brüssel, den 05.02.2003, URL http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:DE:PDF (Zugriff 13.4.2008).
- EU-Kommission (2003a): Forscher im europäischen Forschungsraum: ein Beruf, vielfältige Karrieremöglichkeiten. KOM(2003)436; URL http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2003/com2003 0436de01.pdf (Zugriff 12.1.2007).
- EU-Kommission (2010): Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, Brüssel; URL http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf (Zugriff 22.12.2010).
- Fränz, Peter/Joachim Schulz-Hardt (1998): Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998, in: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), Einheit in der Vielfalt: 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948-1998. Neuwied, Kriftel, Berlin, URL http://www.kultusministerkonferenz.de/kmkgesch/home.htm (Zugriff 26.4.2008).
- Pasternack, Peer (Hg.) (2011): Hochschulen und Föderalismus. Die deutsche Hochschulentwicklung zwischen Ländern und Bund, Leipzig.
- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Geschäftsordnung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland gemäß Beschluss vom 19. November 1955 i.d.F. vom 02.06.2005, URL http://www.kmk.org/aufg-org/gogr.pdf (Zugriff 12.9.2007).
- Nolte, Jakob Julius (2010): Die Zuständigkeit des Bundes für das Hochschulwesen, in: Deutsches Verwaltungsblatt 2/2010, S. 84-92.
- Scheller, Henrik (2010): Der deutsche Bildungsföderalismus im Spannungsfeld zwischen föderalem Kompetenzstreit und europäischer Harmonisierung, in: Klaus Detterbeck/Wolfgang Renzsch/Stefan Schieren (Hg.), Föderalismus in Deutschland, München, S. 225-256.
- Seckelmann, Margrit (2009): "Renaissance" der Gemeinschaftsaufgaben in der Föderalismusreform II? Zu den Gemeinschaftsaufgaben und den Möglichkeiten kooperativen Handelns im Bundesstaat (insbesondere zu den Art. 91 a und b n.F. sowie zur Aufnahme der Art. 91 c und d GG in das Grundgesetz, in: Die öffentliche Verwaltung 18/2009, S. 747-757.
- Westerburg, Sandra (2006): Auswirkungen der Föderalismusreform auf die rechtlichen Rahmenbedingungen von Wissenschaft und Forschung, in: Wissenschaftsrecht 4/2006. S. 338-344.
- Zehetmair, Hans (1998): 50 Jahre Kultusministerkonferenz. Neue Entwicklungen im Kulturföderalismus. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 2/1998, S. 133-144.

# Transparenzschaffung oder neue Intransparenzen?

# Eine Bilanz der Föderalismusreform (2006/09) im Bereich der Wissenschaftspolitik

### **Margrit Seckelmann** Speyer

Wieso kann der Wechsel eines Meeresforschungsinstituts aus der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz e.V. zur Helmholtz-Gemeinschaft eine Medizinfakultät an einer Hochschule retten?<sup>1</sup> Die Antwort darauf findet nur, wer sich mit dem deutschen Wissenschaftsföderalismus beschäftigt. Dessen "Entflechtung" stand auf der Reforma-

genda der "Föderalismusreform", die in ihren beiden Etappen von 2006 und 2009 sich mit einer Neuverteilung der Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und Finanzierungskompetenzen im deutschen Bundesstaat beschäftigte.<sup>2</sup>

Betrachtet man die Ergebnisse dieser Reform, so entsteht der Eindruck, dass im Zuge der beabsichtigten Transparenzschaffung im "verfassungsrechtlichen Halbdunkel"<sup>3</sup> des bundesdeutschen Föderalismus neue "schattige Plätzchen" entstanden sind.

### 1. Die erste Stufe der Föderalismusreform im Jahr 2006

Mit einem hochambitionierten Ziel versuchte das erste Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 28. August 2006,<sup>4</sup> das zum 1. September

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Kieler Meeresforschung soll unter neues Dach – Bundesforschungsministerin Schavan kündigt Wechsel des IFM-GEOMAR in die Helmholtz-Gemeinschaft an, Pressemitteilung des IFM geomar vom 09.07.2010, abrufbar unter http://www.ifm-geomar.de/index.php?id=537&tx\_ttnews[tt\_news]=604&tx\_ttnews[backPid]=551&cHash=dfbc9f3e49 (13.08.2010), dazu auch Seckelmann/Lange/Horstmann 2010b.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Hierzu vgl. die Beiträge in Seckelmann/Lange/Horstmann 2010a.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> so plastisch für den Gemeinsamen Bundesausschuss im Arzneimittelwesen Kingreen 2006: 877ff.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> 52. Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 22, 23, 33, 52, 72, 73, 74, 74a, 75, 84, 85, 87c, 91a, 91b, 93, 98, 104a, 104b, 105, 107, 109, 125a, 125b, 125c, 143c) vom 28.

2006 in Kraft trat, die Kompetenzen im Wissenschafts- und Bildungsbereich neu zu arrondieren.<sup>5</sup> Im Bereich von Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenzen sollte die sogenannte "erste Etappe" der Föderalismusreform ("Föderalismusreform I", die meisten Finanzierungskompetenzen wurden auf die zweite Etappe der Föderalismusreform vertagt) eine stärkere Transparenz hinsichtlich der Aufgaben und ihrer Wahrnehmung im Bundesstaat herzustellen und die formelle Zuständigkeit und die faktische Aufgabenwahrnehmung wieder kongruent werden lassen.<sup>6</sup>

### 1.1 Die Aufhebung der Rahmengesetzgebungskompetenz des Art. 75 GG und die neue konkurrierende Kompetenz nach Art. 74 Abs. 33 GG

Die Rahmengesetzgebungskompetenz des Art. 75 GG wurde aufgehoben, auf deren Grundlage das für die Kooperation zwischen Bund und Ländern so wichtige Hochschulrahmengesetz erlassen worden war; allerdings wurde mit Artikeln 125a, 125b GG eine Übergangsregelung bis zur (noch ausstehenden) Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes geschaffen. Nach Art. 125a Abs. 1 GG gilt Bundesrecht, das unter anderem wegen der Aufhebung des Art. 75 GG nicht mehr als Bundesrecht erlassen werden könnte, als Bundesrecht fort, kann aber durch Landesrecht ersetzt werden.<sup>7</sup>

Die Gründe für die Aufhebung der Rahmengesetzgebungskompetenz sind vielfältig. Einer davon war, dass man das zweistufige Verfahren der Rahmengesetzgebung als zu zeitraubend empfunden hatte. Auch hatte der Bund in der Vergangenheit beim Gebrauchmachen von seiner Gesetzgebungskompetenz vor allem seit der Bundestagswahl von 1998 gleichsam "den Bogen überspannt" (1994 waren die entsprechenden Anforderungen an die "Erforderlichkeit" bundeseinheitlicher Regelung nach Art. 72 Abs. 2 GG, auf den Art. 75 Abs. 1 GG verwies, wirksam geworden).

Die rot-grüne Bundesregierung hatte 2002 mit der fünften Novelle des Hochschulrahmengesetzes die Rahmenbedingungen für Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen neu geregelt: Der Abschluss von befristeten

20

August 2006, BGBl I (2006): 2034. Vgl. auch das einfachgesetzliche Föderalismusreform-Begleitgesetz vom 5. September 2006, BGBl. I (2006): 2098.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Für das hier einschlägige Gebiet der Bildung und Wissenschaft vgl. u.a. Schmidt-Aßmann 2007: 405; Karpen 2006: 271 und die Beiträge in Seckelmann/Lange/Horstmann 2010b.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Zu den Gründen für die Neugestaltung vgl. u.a. Kirchhof 2006: 288; Korioth 2009 und die Beiträge in Seckelmann/Lange/Horstmann 2010a.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Zu den damit verbundenen Problemen vgl. Lindner 2007: 180; Seckelmann 2009.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Haug 2004: 193.

Arbeitsverträgen solle nur noch bis zu sechs Jahren vor und sechs Jahren nach der Promotion zulässig sein. Zugleich wurde als verpflichtende Regelqualifikation an Stelle der Habilitation eine "Juniorprofessur" eingeführt. Das Bundesverfassungsgericht entschied in einer länderfreundlichen (restriktiven) Interpretation der Rahmengesetzgebungskompetenze n, 2 dass der Bund mit dem Fünften Änderungsgesetz zum Hochschulrahmengesetz von Januar 2002 seine Kompetenz zur Rahmengesetzgebung im Hochschulbereich durch eine zu feine Detailsteuerung überschritten habe: Das betreffe vor allem die Setzung von Vorgaben zur Einführung der Juniorprofessur als "Königsweg" zur ordentlichen Professur (und die damit einhergehende faktische Abschaffung der Habilitation). 14

Ähnlich entschied das Bundesverfassungsgericht<sup>15</sup> bezogen auf das bundesweite Verbot von Studiengebühren durch das Sechste Änderungsgesetz zum Hochschulrahmengesetz von August 2002<sup>16</sup>. Aufgrund des Verweises in Art. 75 Abs. 1 Nr. 1a GG alter Fassung (a. F.) auf Art. 72 GG ("unter den Voraussetzungen des Artikels 72 GG") sei auch für die Rahmengesetzgebung nach Art. 75 GG a. F. wie bei Art. 72 Abs. 2 GG eine "Erforderlichkeit" bundeseinheitlicher Regelung Voraussetzung. Eine Erforderlichkeit bundeseinheitlicher Regelung zur Einführung der Juniorprofessur als Regelqualifikation zur ordentlichen Professur sei aber ebenso wenig wie beim Verbot von Studiengebühren zu erkennen. Es sei nicht ersichtlich, dass der vom Bundesgesetzgeber geltend gemachte Regelungsbedarf von den Ländern durch eigenständige Maßnahmen entweder gar nicht oder nur durch mit den anderen Ländern abgestimmte Regelungen hätte bewältigt werden können.<sup>17</sup>

 $<sup>^9</sup>$  Fünftes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes und anderer Vorschriften vom 16. Februar 2002, BGBl. I (2002): 693.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Dazu Scharpf 2009: 93 ff., 104, 120; vgl. auch den Beitrag von Scharpf in diesem Band.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Vgl. bereits zuvor BVerfGE 106, 62, 143 ff.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> BVerfG vom 27.07.2004, BVerfGE 111, 226, 252.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Fünftes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes und anderer Vorschriften vom 16. Februar 2002, BGBl. I (2002): 693.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> BVerfG vom 27.07.2004, BVerfGE 111, 226, 252.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> BVerfG vom 26.01.2005, BVerfGE 112, 226, 244.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Sechstes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 8. August 2002, BGBl. I (2002): 3138.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Scharpf 2006: 316 f.; Scharpf 2009: 93 ff., 104, 120; vgl. zum Urteil auch Depenheuer 2005: 83; Gärditz 2005: 157. Die "Erforderlichkeitsklausel" war 1994 an die Stelle der sog. "Bedürfnisklausel" getreten, vgl. Scharpf 2010.

Die Neuordnung der Kompetenzen gewährte dem Bund im Bereich des Hochschulrechts die konkurrierende Gesetzgebungskompetenz hinsichtlich der Zulassung und der Abschlüsse (Art. 74 Abs. 1 Nr. 33 GG). Allerdings wurde den Ländern nach Art. 72 Abs. 3 S. 1 Nr. 6 GG (neu) in diesem Bereich ein Abweichungsrecht eingeräumt. Mit Ausnahme der konkurrierenden Gesetzgebungskompetenz des Bundes zur Förderung der "wissenschaftlichen Forschung" (Art. 74 Abs. 1 Nr. 13 2. Alt. GG) sowie der Ausbildungsförderung (Art. 74 Abs. 1 Nr. 13 1. Alt. GG) fielen die weiteren Kompetenzen im Wissenschaftsrecht den Ländern zu.

### 1.2 Zu den Gemeinschaftsaufgaben nach Art. 91 a und b GG

Im Bereich der Verwaltungskompetenzen wurde der Hochschulbau aus einer pflichtigen Gemeinschaftsaufgabe nach Art. 91a Abs. 1 Nr. 1 GG in eine fakultative Gemeinschafts-(bzw. Kooperations-)aufgabe<sup>19</sup> zum Zusammenwirken bei "Forschungsbauten an Hochschulen einschließlich Großgeräten" Art. 91b Abs. 1 S. 1 Nr. 3 GG umgewandelt.<sup>20</sup> Der Begriff der "Forschungsbauten" ist wohl enger als derjenige der "Hochschulbauten" zu verstehen, der auch die Lehre betraf; auch kristallisierten sich durch entsprechende Dokumente des Wissenschaftsrats<sup>21</sup> Auslegungshilfen und

22

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Die beamtenrechtlichen Bestimmungen des Art. 74 Abs. 1 Nr. 27 GG bleiben nachfolgend außer Betracht, vgl. zu diesem Thema Oeter 2007: 36 f., Rdnr. 64. Ebenso wird der Frage der Bundeskompetenz im Bildungswesen für die außerschulische berufliche Bildung (Art. 74 Nr. 11 GG "Recht der Wirtschaft" bzw. Nr. 12 "Arbeitsrecht") und die frühkindliche Betreuung (str., vgl. Art. 74 Abs. 1 Nr. 7 GG) nicht weiter nachgegangen.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Es ist in der juristischen Literatur umstritten, ob sich der Begriff "Gemeinschaftsaufgaben" nur auf die Legaldefinition des Art. 91a GG bezieht oder ob – wie es zumindest überwiegend verstanden wurde, dieser Begriff in einem untechnischen Verständnis auch Art. 91b GG miteinbezieht, der unter der alten Überschrift "Gemeinschaftsaufgaben" (jetzt "Gemeinschaftsaufgaben, Verwaltungszusammenarbeit") des Abschnitts VIIIa des Grundgesetzes zusammen mit Art. 91a GG firmierte. Man unterschied insoweit klassisch nach Gemeinschaftsaufgaben "im engeren Sinne" oder "echten" Gemeinschaftsaufgaben und solchen "im weiteren Sinne" (oftmals auch unschön "unechte" Gemeinschaftsaufgaben genannt). Zu den letzteren wurde auch die Investitionshilfekompetenz des Art. 104 Abs. 4 GG a. F. gerechnet, der aber durch den neuen Art. 104b GG ersetzt wurde, (Mitfinanzierungs- bzw. Investitionshilfekompetenz) des Art. 104b GG, vormals Art. 104a Abs. 4 GG, zur klassischen Diskussion vgl. Mager 2003: Kommentierung zu Art. 91a GG, Rdnr. 1, 5, 8; so auch Volkmann 2005: Kommentierung zu Art. 91a GG, Rdnr. 1. Hier soll ein praxisorientiertes weites Verständnis des Begriffs zugrunde gelegt werden und die Art. 91b Abs. 1 und 2, Art. 91c Abs. 12, 91d, 91e Abs. 1 als "fakultative Gemeinschaftsaufgaben" bezeichnet werden.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Näheres bei Schmidt-Aßmann 2007.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Die Anforderungen an die gemeinschaftliche Finanzierbarkeit von Forschungsbauten ergeben sich im Einzelnen aus der in Fn. 86 zitierten Ausführungsvereinbarung. Materielle

eine entsprechende Praxis heraus.<sup>22</sup> Nichtsdestotrotz bestehen (verfassungsrechtlich nicht unbedenkliche) Unklarheiten wegen "der beinahe unmöglichen Abgrenzbarkeit von Forschung und Lehre an Hochschulen".<sup>23</sup> Bund und Länder können bei Forschungsbauten in Fällen überregionaler Bedeutung zusammenwirken. Weil bei den fakultativen Gemeinschaftsaufgaben grundsätzlich keine Sperrwirkung für die fraglichen Aufgaben entfaltet wird,<sup>24</sup> können die Länder im Hinblick auf die Forschungsbauten grundsätzlich auch eigene Lösungen, solche ohne Beteiligung des Bundes und bilaterale Lösungen zwischen dem Bund und einzelnen Ländern anstreben.

Im Sinne einer weiteren Entflechtung wurden auch die Bestimmungen über die die gemeinsame Rahmenplanung nach Art. 91a Abs. 3 GG a. F. sowie das Unterrichtungsrecht nach Art. 91a Abs. 5 GG a. F. aufgehoben. Zur Kompensation für die bisher den Ländern zufließenden Bundesmittel wurde in Form des (neuen) Art. 143c Abs. 1 GG eine neue Übergangsregelung bis zum 31. Dezember 2019 geschaffen, die die Höhe der Verteilung der Mittel auf die Länder regelt und durch das Entflechtungsgesetz als Teil des Föderalismusreformbegleitgesetzes weiter konkretisiert wird. Art. 143c GG enthält in seinem Abs. 3 eine Evaluationsklausel, die eine Überprüfung der Übergangsregelung bis Ende 2013 und einen Wegfall der Zweckbindung (gemäß Art. 143c Abs. 2 GG) der betreffenden Gelder ab 1. Januar 2014 vorsieht.

Bei den fakultativen Gemeinschaftsaufgaben nach Art. 91b GG verlor die Bildungsplanung ihren Status als Gemeinschaftsaufgabe (vormals Art. 91b S. 1 1. Alt. GG). Statt der zuvor in "Fällen überregionaler Bedeutung" gemeinschaftlich förderbaren "Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung" nach Art. 91b S. 1 2. Alt. GG a. F. wurden zwei Kategorien gebildet: Die gemeinschaftlich förderbaren "Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung außerhalb von Hochschulen" (Art. 91b Abs. 1 S. 1 Nr. 1 GG) und die "Vorhaben der Wissenschaft und Forschung an Hochschulen" (Art. 91b Abs. 1 S. 1 Nr. 2 GG). Förderungswürdig sind in "Fällen überregionaler Bedeutung" an Hochschulen

Anforderungen sind definiert in den "Grundsätzen zur Begutachtung von Forschungsbauten einschl. Leitfaden für die Antragstellung" (WR-Drs. 7725-07)

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Schlegel 2008: 48. Zum Hochschulbau vgl. Wiesner 2010.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Heun 2008b: Kommentierung zu Art. 91b Rdnr. 13.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> So die herrschende Meinung in der Jurisprudenz, genauer aber Mager 2003: Kommentierung zu Art. 91b GG, Rdnr. 22.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Föderalismusreform-Begleitgesetz vom 5. September 2006, BGBl. I: 2098, Heun 2008a: Kommentierung zu Art. 91a, Rdnr. 2.

(anders als an außeruniversitären Forschungsinstituten) nur noch "Vorhaben", was für eine Projektförderung statt einer institutionellen Förderung spricht,<sup>26</sup> zugleich wurde der Begriff aber gegenständlich gegenüber der Lage vor der Föderalismusreform auch erweitert, da er wohl nunmehr auch Vorhaben der Lehre als Subkategorie der Wissenschaft (neben der anderen anerkannten Subkategorie "Forschung<sup>27</sup>) mit umschließt.<sup>28</sup> Vereinbarungen nach Art. 91b Abs. 1 S. 1 Nr. 2 GG bedürfen der Zustimmung aller Länder (also der Einstimmigkeit, vgl. Art. 91b Abs. 1 S. 2 GG).

Gleichsam als Kompensation für den Verlust der Bildungsplanung (oder aber als deren Fortführung ,mit anderen Mitteln'<sup>29</sup>) erlaubt der neu in das Grundgesetz aufgenommene Art. 91b Abs. 2 GG eine gemeinschaftliche Aufgabenwahrnehmung in einem neuen Feld: den Bildungsvergleichen, Berichten und Empfehlungen. 30 Obwohl das Ziel der "Entflechtung" einer der "Leitsterne" der Föderalismusreform in ihren beiden Etappen war, wurde in Form des Art. 91 Abs. 2 GG eine neue Gemeinschaftsaufgabe in das Grundgesetz aufgenommen. Ein Widerspruch? Dieses wurde von der Bundestags- und Bundesratsmehrheit verneint, da den Bildungsvergleichen, Berichten und Empfehlungen – ähnlich wie dem interföderalen Benchmarking, das in der zweiten Stufe der Föderalismusreform als Art. 91d GG Eingang in das Grundgesetz fand<sup>31</sup> – ein wettbewerbssteigernder Effekt zugeschrieben wurde, der ganz im Sinne der Ziele der Transparenzschaffung über die Leistungsfähigkeit von Körperschaften des öffentlichen Rechts sei. 32 Außerdem mussten die internationalen Vergleichsstudien im Bildungsbereich (PISA, IGLU, TIMSS) im deutschen Bundesstaat irgendwie koordiniert werden.<sup>33</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Zu den Auswirkungen auf die gemeinschaftliche F\u00f6rderung der Exzellenzinitiative vgl. Sieweke 2009a.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> BVerfG vom 29. Mai 1973, BVerfGE 35, 79, 113, st. Rspr. und h. M. im Schrifttum, differenzierend aber u.a. Hailbronner 1979: 73 ff.; Trute 1994.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Hellermann 2007b: Rdnr. 300; Schlegel 2008: 48; Trute 2008: 314.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Dazu Guckelberger 2008: 268; Guckelberger 2010.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Dazu Guckelberger 2008, Guckelberger 2010; Heun 2008b: Kommentierung zu Art. 91b Rdnr. 21; Siekmann 2009, Kommentierung zu Art. 91b Rdnr. 14; Rdnr. 21 f.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Dazu u. a. Seckelmann 2009; Sichel 2009.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Vgl. die Begründung im Entwurf eines Begleitgesetzes zur Föderalismusreform, Gesetzesantrag der Länder Baden-Württemberg, Bremen vom 24.03.2009, Bundesrat, Drucksache 263/09: 16 und 20. Zu den OECD-Studien vgl. auch von Bogdandy/Goldmann 2008.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Näheres hierzu bei Guckelberger 2010.

## 1.3. Zum Recht der Finanzierungshilfen und zum sogenannten "Kooperationsverbot" (Art. 104b GG)

Obwohl die meisten Finanzfragen auf die zweite Etappe der Föderalismusreform ,vertagt' wurden, wurde die Kompetenz des Bundes zur bedarfsbezogenen Finanzierung von Länderaufgaben im verändert. Während der Bund nach Art. 104a Abs. 4 S. 1 GG a. F. den Ländern "Finanzhilfen für besonders bedeutsame Investitionen der Länder und Gemeinden (Gemeindeverbände) gewähren [konnte], die zur Abwehr einer Störung des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichts oder zum Ausgleich unterschiedlicher Wirtschaftskraft im Bundesgebiet oder zur Förderung des wirtschaftlichen Wachstums erforderlich" seien, so kann nach dem neuen Artikel 104b Abs. 1 (S. 1) der Bund den Ländern in entsprechenden Fällen Finanzhilfen nur noch auf Gebieten gewähren, auf denen der Bund über eine Gesetzgebungskompetenz verfügt. Im Rahmen der Föderalismusreform II kam eine "Notkompetenz" für Naturkatastrophen oder außergewöhnliche Notsituationen nach dem neuen Art. 104a Abs. 1 S. 2 GG hinzu. Die Beschränkung auf die Bereiche, in denen (außer in den 2009 ergänzten außergewöhnlichen Notfällen) dem Bund die Gesetzgebungskompetenz zusteht, bedeutete grundsätzlich das Ende einer gemeinschaftlichen Bildungsfinanzierung, da der Bund im Bildungsbereich mit Ausnahme der Ausbildungsbeihilfen (Art. 74 Abs. 1 Nr. 13 1. Alt. GG), der frühkindlichen Bildung (Art. 74 Abs. 1 Nr. 7 GG) (außerschulischen) beruflichen Bildung (einschließlich der entspr. Weiterbildung, vgl. Art. 74 Abs. 1 Nr. 11 GG "Recht der Wirtschaft" bzw. Nr. 12 "Arbeitsrecht") und – als grundgesetzlich erlaubtem Kooperationstatbestand – der Leistungsvergleichsstudien nach Art. 91b Abs. 2 GG über keine Kompetenzen verfügt (zur Kostentragung bei den Vergleichsstudien vgl. Art. 91b Abs. 3 GG).<sup>34</sup>

Art. 104b Abs. 1 GG wird in der öffentlichen Diskussion oftmals als "Kooperationsverbot" bezeichnet, genauer wäre aber eigentlich eine Bezeichnung als "Kooperationserlaubnis", denn er durchbricht für die genannten Fälle den Grundsatz getrennter Ausgabentragung der Gebietskörperschaften (Art. 104a Abs. 1 GG, "soweit dieses Grundgesetz nichts anderes bestimmt"). Daher wurde – wie erwähnt – die Vorgängerregelung des Art. 104b, der Art. 104a Abs. 4 GG, sogar oftmals als eine "unechte" Gemeinschaftsaufgabe angesehen. Das "Verbot' selbst ergibt sich also aus Art. 104a Abs. 1 GG, Art. 104b GG regelt hingegen eine Kooperationser-

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Genaueres zu den Kompetenzen im Bildungsbereich, auch zu der hier nicht behandelten frühkindlichen Betreuung vgl. Guckelberger 2010.

laubnis; aber da diese nicht mehr den Umfang des *status quo ante* vor der Föderalismusreform hat, lässt sich für Art. 104b GG wohl von einer "teilweise nicht [mehr] vorhandenen Kooperationserlaubnis" sprechen.

Wie dem auch sei, es bleibt festzuhalten, dass der Bund im Bildungsbereich nur in den oben genannten "Nischen"<sup>35</sup> über eine Gesetzgebungskompetenz verfügt. Im Wissenschaftsbereich stellt sich die Situation etwas günstiger dar. Jenseits der Bundeskompetenz zur Regelung der wissenschaftlichen Forschung nach Art. 74 Abs. 1 Nr. 13 2. Alt. GG und der Hochschulzulassung und -abschlüsse (Art. 74 Abs. 1 Nr. 33 GG) besteht eine fakultative Kooperationsmöglichkeit im Hochschul- und Forschungsbereich für die Fälle des Art. 91b Abs. 1 S. 1 Nr. 1-3 GG, die insoweit den Grundsatz getrennter Aufgaben- und Ausgabentragung nach Art. 104a GG durchbrechen.

### 2. Probleme der Wissenschaftspolitik nach der ersten Stufe der Föderalismusreform

Nach Inkrafttreten der Grundgesetzänderung haben Bund und Länder mehrere Vereinbarungen abgeschlossen, um der neuen kompetenzrechtlichen Zuordnung im Bildungs- und Hochschulbereich Rechnung zu tragen. <sup>36</sup> Das Verwaltungsabkommen über das Zusammenwirken von Bund und Ländern gemäß Art. 91b Abs. 2 GG vom 4. Juni 2007 stellt eine Rechtsgrundlage der Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern in Fragen betreffend die Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich dar. <sup>37</sup> Die Ausführungsvereinbarung über die gemeinsame Förderung von Forschungsbauten an Hochschulen einschließlich Großgeräten trat am 21. Mai 2007 in Kraft und regelt die Finanzierung von Investitionsvorhaben staatlicher und nicht-staatlicher akkreditierter Hochschulen von "herausragender wissenschaftlicher Qualität" und "nationaler Bedeutung". <sup>38</sup>

26

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Seckelmann/Lange/Horstmann 2010b.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Näheres dazu bei Schlegel 2008: 49 ff.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Verwaltungsabkommen über das Zusammenwirken von Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Abs. 2 des Grundgesetzes (Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich) vom 4. Juni 2007, BAnz 2007: 5861 bis 5862. Weiteres dazu bei Schlegel 2008: 50 und im Beitrag von Guckelberger in diesem Band.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Ausführungsvereinbarung über die gemeinsame Förderung von Forschungsbauten an Hochschulen einschließlich Großgeräten – Ausführungsvereinbarung Forschungsbauten an Hochschulen einschließlich Großgeräten (AV-FuG) – vom 21. Mai 2007, BAnz 2007: 5863, zuletzt geändert durch das Verwaltungsabkommen vom 11. September 2007 zwischen Bund

Mit dem Ende der vor 2006 bestehenden möglichen Bildungsplanung war auch die Frage nach der Zukunft der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) gestellt. Zum 18. September 2007 trat daher ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) in Kraft. Die GWK löste zum 1. Januar 2008 die BLK ab, die Ende 2007 ihre Arbeit einstellte. Die GWK bekam im Wesentlichen die Aufgaben der BLK im Bereich der *Forschungsförderung* übertragen.<sup>39</sup>

Es zeigte sich allerdings rasch, dass das Bestreben nach mehr Transparenzschaffung hinsichtlich der rechtlichen und der faktischen Kompetenzen der Gebietskörperschaften um einen hohen Preis erkauft worden war. Denn die weitgehende Entflechtung der Verwaltungskompetenzen im Rahmen der Föderalismusreform I war in der Praxis alles andere als unproblematisch. Arthur Benz hat einmal davon gesprochen, dass im Rahmen der Föderalismusreform I der Weg in die "Entflechtungsfalle"<sup>40</sup> beschritten worden sei. Denn die vor 2006 (insbesondere bezüglich des Hochschulbaus) bestehenden Regelungen über die Durchführung der Gemeinschaftsaufgaben hatten trotz aller damit verbundenen Intransparenzen des Verfahrens Informationsasymmetrien zwischen den Ländern und dem Bund weitgehend vermieden.

Auch die neueren Instrumente der Anreizsteuerung, die der Bund zur punktuellen Förderung zum Zwecke der Exzellenzsteigerung der Hochschulen anbieten wollte oder anbot, schienen plötzlich verfassungsrechtlich bedenklich zu werden. Das gilt namentlich für die im Jahr 2005 zwischen Bund und Ländern, also noch vor der Föderalismusreform, vereinbarte Exzellenzinitiative für Hochschulen im Bereich der Forschung. Nunmehr entstand Unsicherheit, ob deren Durchführung aufgrund eines

und Ländern über die Errichtung einer Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz, BAnz 2007: 7787 vom 18. Oktober 2007; zu dieser Vereinbarung Schlegel 2008: 50 f.

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Nähere Hinweise bei Schlegel 2008: 51 ff.; Seckelmann 2010b.

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Benz 2008a: 180; ähnlich Benz 2008b: "over-regulated federalism".

Verwaltungsabkommens, der sogenannten "Exzellenzvereinbarung" zwischen Bund und Ländern, <sup>41</sup> überhaupt verfassungsrechtlich zulässig sei. <sup>42</sup>

Interessanterweise wurde am 19. Oktober 2007 bei der Entscheidung über die sogenannte "Zweite Runde" der "Exzellenzinitiative" gerade ein "Zukunftskonzept" ausgezeichnet, das den Entflechtungstendenzen zwischen Bund und Ländern diametral entgegenstand: Das Karlsruhe Institute of Technology (KIT) setzte auf die Kooperation einer Hochschule (TH Karlsruhe, hauptsächlich vom Land gefördert) mit einem Forschungsinstitut der Helmholtz-Gemeinschaft (Forschungszentrum Karlsruhe, FZK, 90 % vom Bund gefördert). Dies rief bei einer Betonung des Universitätscharakters des fusionierten Ganzen nicht zuletzt deswegen Zweifel hinsichtlich der Verfassungskonformität hervor, da die Förderung des "Zukunftskonzepts" (jenseits des hier wohl nicht einschlägigen Art. 104b Abs. 1 GG) nur auf Art. 91b Abs. 1 S. 1 Nr. 1 und 2 GG stützbar war und damit entweder ein (zeitlich begrenztes) Vorhaben an Hochschulen (Nr. 2) oder aber eine Forschungseinrichtung außerhalb von Hochschulen (Nr. 1) darstellen musste – was angesichts der Dauerhaftigkeit der Fusion von FZK und TH als nicht unproblematisch erscheint. 43

Zusammen mit der Exzellenzinitiative wurde der "Pakt für Forschung und Innovation" verabschiedet, der zum Ziel hatte, die sogenannten "Lissabon-Kriterien" zu Steigerung des Anteils der auf die Forschung und Entwicklung in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union aufgewende-

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Art. 91b des Grundgesetzes (Forschungsförderung) über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen vom 18.7.2005, BAnz 2005: 13347, sowie die Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Abs. 1 Nr. 2 des Grundgesetzes über die Fortsetzung der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen vom 24. Juni 2009, BAnz 2009: 2416; dazu Siekmann: Kommentierung zu Art. 91b, Rdnr. 7, 27; Sieweke 2009a. Probleme ergeben sich vor allem im Hinblick auf den Parlamentsvorbehalt, der für einen Staatsvertrag spräche, vgl. Trute 2008: 318. Zur Exzellenzinitiative vgl. auch Möllers 2009, die Beiträge in Leibfried 2010 sowie Lange 2010.

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> Zum Streitstand vgl. Sieweke 2009a sowie Siekmann: Kommentierung von Art. 91b, Rdnr. 7, 27; zur Exzellenzinitiative selbst und deren Auswirkungen auf das deutsche Wissenschaftssystem vgl. Münch 2007.

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Sieweke (2009b: 292) stuft ergebnisorientiert "das KIT verfassungsrechtlich vollständig als Hochschule" ein, bestreitet den (zeitlich begrenzten) Vorhabenscharakter und verneint konsequenterweise die Verfassungskonformität, dagegen mit Hinweis auf die Gesetzesbegründung und die Trennbarkeit des universitären Bereichs vom Institutsbereich: Wagner 2010: 134. Zum KIT vgl. auch Hohn 2010.

ten Gelder auf 3% des Bruttoinlandsprodukts zu umzusetzen.<sup>44</sup> Auch der Hochschulpakt 2020 ist an dieser Stelle zu erwähnen.<sup>45</sup>

Ein anderes Beispiel, das weniger die Gemeinschaftsaufgaben als andere Formen der Rückführung kooperations- und koordinationsrechtlicher Elemente betrifft, ist die Vergabe von Studienplätzen. Der oft als zu bürokratisch geschmähten Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) wurden die meisten Koordinationskompetenzen ab- und den Hochschulen zuerkannt. Die Folge war, dass viele Universitäten ohne die geeignete EDV hierfür zu haben, von Bewerbern gleichsam "überrannt" wurden. Die ZVS wurde in eine "Stiftung für Hochschulzulassung" als Service-Agentur für die Hochschulen und Bewerbungsplattform umgewandelt. <sup>46</sup> Auf die gleichfalls virulente Frage der frühkindlichen Betreuung<sup>47</sup> soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

Es bleibt festzuhalten, dass bestimmte Aufgaben einen kooperativen Föderalismus voraussetzen oder erfordern, das gilt insbesondere für die Bereiche, in denen – wie im Falle des Art. 91b Abs. 2 GG internationale Fragen berührt sind oder sich aufgrund europarechtlicher Vorgaben (wie im Falle des Art. 91c Abs. 1 GG) koordinative Erfordernisse ergeben.

### 3. Fazit

Während die erste Etappe der Föderalismusreform von 2006 im Zeichen der Entflechtung stand, fanden in der zweiten Etappe von 2009 (und seitdem) Kooperationstatbestände wieder Eingang in das Grundgesetz. Die Einführung der Artikel 91c und d GG im Rahmen der "Föderalismusreform II" in das Grundgesetz und die im Jahr 2010 erfolgte Aufnahme des Art. 91e zur verfassungsrechtlichen Absicherung der Zusammenarbeit von Bund, Ländern, Gemeinden und Gemeindeverbänden bei der Verwaltung in sogenannten "Jobcentern" ist in diesem Zusammenhang ebenso zu nennen wie die Aufnahme der Kompetenz zur finanziellen "Nothilfe" in Art. 104b Abs. 1 S. 2 des Grundgesetzes im Jahre 2009.

<sup>44</sup> Dazu Schlegel 2008: 54 ff.

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Auch dessen Verfassungskonformität ist umstritten, da es sich um ein Verwaltungsabkommen (und nicht um einen Staatsvertrag) handelt, vgl. zur Frage des Parlamentsvorbehalts Trute 2008: 311 f. Zum Hochschulpakt 2020 vgl. auch Schlegel 2008: 56 ff. sowie den Beitrag von Lange 2010.

<sup>46</sup> http://hochschulstart.de.

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Zur Lösung dieses Problems vgl. Scharpf 2009: 113 ff.

Bildung und Wissenschaft gleichen im Bundesstaat Kollektivgütern. <sup>48</sup> Nach dem aktuellen Hochschulzulassungsrecht kann niemand, der bestimmte Voraussetzungen (Abitur, einen bestimmten Notendurchschnitt) erfüllt, vom Zugang ausgeschlossen werden. <sup>49</sup> Bei aller wünschenswerten und produktiven Konkurrenz endet die "Einheit der Wissenschaft" <sup>50</sup> nicht an den Grenzen der Bundesländer, sondern setzt übergreifende Verfahren und Institutionen voraus. <sup>51</sup> Sofern keine "nachlaufenden" Studiengebühren eingeführt werden, ist es nicht zu sanktionieren oder zu verrechnen, dass einige Länder weniger Studienplätze anbieten als sie Abiturienten hervorbringen oder – im umgekehrten Falle – zu "belohnen" dass an einigen Universitätsstandorten spezielle Fächer für das ganze Bundesgebiet gepflegt werden. <sup>52</sup>

So lange das so ist, sind die solventeren und die schülerreichen Bundesländer in besonderem Maße herausgefordert. Bliebe es bei der aktuellen Rechtslage, so könnte man verfassungsrechtlichen Rechtsfigur der Bundestreue<sup>53</sup> heranziehen.<sup>54</sup> Es ließe sich überlegen, ob dieser planungsrechtliche Grundsatz nicht auch zur Sicherstellung der Erfüllung des aus Art. 12 Abs. 1 GG folgenden Rechts auf Hochschulzugang, und der aus Art. 5 Abs. 3 GG folgenden Funktionsgewährleistungsansprüche auf angemessene Mittelausstattung der einzelnen Hochschullehrer<sup>55</sup> spätestens dann eine Unterstützung der weniger solventen Bundesländer durch die solventeren erfordert, wenn die gemäß Art. 143c GG übergangsweise weitergezahlten Mittel im Hochschulbau auslaufen und die 2009 in das Grundgesetz aufgenommene "Schuldenbremse" (Art. 109 Abs. 3, 115 Abs. 2 GG) ,greift'. De lege ferenda aufgeworfen ist aber auch die Frage nach einer Revision des sogenannten "Kooperationsverbots" des Art. 104b Abs. 1 S. 1 GG (i.V.m. Art. 104a Abs. 1 GG) bzw. – genauer – der 2006 eingeschränkten "Kooperationserlaubnis". Über eine Revision von Art. 104b Abs. 1 GG sollte insoweit nachgedacht werden, als dass man

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> Münch 2007: 54; Trute 2008: 312; zum "Kollektivgut" vgl. u. a. Olson 2004: 14.

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> Da "Landeskinderregelungen" verfassungsrechtliche Probleme aufwerfen werden von den Ländern, die keine Studiengebühren erheben, oft Kompensationsleistungen im Rahmen des Länderfinanzausgleichs oder eines Hochschulpakts gefordert.

<sup>&</sup>lt;sup>50</sup> Zacher 2004: 724.

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> Vgl. auch die grundsätzlichen Warnungen vor einer "Kleinstaaterei", vgl. Knopp 2006: 1216.

<sup>52</sup> Hierzu Oeter/Boysen 2005.

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> Dazu grundlegend Bauer 1992.

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> Vgl. hierzu auch Seckelmann 2010a: 79 f.

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> BVerfGE 33, 79, 116; st. Rspr. vgl BVerfGE 111, 333, 353 f.

über eine Aufgabe der eine Beschränkung auf diejenigen Bereiche nachdenken könnte, in denen der Bund über eine Gesetzgebungskompetenz verfügt (sowie die Ausnahmefälle nach Art. 104b Abs. 1 S. 2 GG). Wollte man sich auf die Bereiche Bildung und Wissenschaft beschränken, so wäre (wohl der pragmatischere Weg) zu erwägen, ob nicht eine weitere Kooperationsnorm in den Abschnitt VIIIa des Grundgesetzes aufgenommen werden sollte oder ob die bestehenden Kooperationstatbestände in Art. 91b des Grundgesetzes insoweit erweitert werden sollten, als dass in den Bereichen Bildung und Wissenschaft weitere Kooperationsmöglichkeiten zugelassen würden. <sup>56</sup>

### Literatur

- Bauer, Hartmut, 1992: Die Bundestreue. Zugleich ein Beitrag zur Dogmatik des Bundesstaatsrechts und zur Rechtsverhältnislehre, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Benz, Arthur, 2008a: Föderalismusreform in der "Entflechtungsfalle". In: Europäisches Zentrum für Föderalismus-Forschung (Hrsg.), Jahrbuch des Föderalismus, Band 8, Baden-Baden, 180-190.
- Benz, Arthur, 2008b: From Joint Decision Traps to Over-regulated Federalism Adverse Effects of a Successful Constitutional Reform. In: German Politics 17, 440-456.
- Benz, Arthur, 2009: Im Dickicht des Rechts. Die Verfassung des deutschen Föderalismus. In: Europäisches Zentrum für Föderalismusforschung (Hrsg.), Jahrbuch des Föderalismus, Band 10, Baden-Baden: Nomos, 109-121.
- Bogdandy, Armin von/Goldmann, Matthias, 2008: The Exercise of International Public Authority through National Policy Assessment. The OECD's PISA Policy as a Paradigm for a New International Standard Instrument. In: International Organizations Law Review 5, 241-298.
- Degenhart, Christoph, 2006: Die Neuordnung der Gesetzgebungskompetenzen durch die Föderalismusreform. In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht 25, 1209-1216.

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> Zu den vorgeschlagenen Lösungsmöglichkeiten auch Seckelmann/Lange/Horstmann 2010b: 16. Zur aktuellen Diskussion vgl. die Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Agnes Alpers, Nicole Gohlke, Dr. Rosemarie Hein, Dr. Petra Sitte und der Fraktion DIE LINKE – Drucksache 17/291 – Föderalismusreform – Aufhebung des Kooperationsverbotes in der Bildungspolitik vom 8.1.2010. Trotz eines anders verstehbaren Interviews der Bildungsministerin Schavan in "DIE ZEIT" vom 10.12.2009 werde die Fassung des Art. 104b GG derzeit nicht in Frage gestellt, so S. 2 der Drucksache 17/291; vgl. aber auch das Interview "Mehr Ehre für die Lehre" mit Bildungsministerin Schavan in DIE ZEIT vom 25.2.2010, S. 34: "Ich zweifle aber, dass das Kooperationsverbot zwingend ist. [...] Wenn eine Grundgesetzänderung nötig ist, sollten wir sie nicht scheuen.", ähnlich ihre Einlassung in anderen Medien, derzeit wird auch eine entsprechende Bundesratsinitiative durch das Land Nordrhein-Westfalen vorbereitet.

- Depenheuer, Otto, 2005: Verfassungsgerichtliche Föderalismusreform. In: Zeitschrift für Gesetzgebung 20, 83-93.
- Dittmann, Armin, 2004: Bildung und Wissenschaft in der bundesstaatlichen Kompetenzordnung. Bestandsaufnahme und Analyse der Entwicklung von Verfassungsrecht und Staatspraxis unter dem Grundgesetz, Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V.
- Füchsel, Wolf-Dieter, 1985: Gemeinschaftsaufgaben: Eine finanzwissenschaftliche Analyse der Gemeinschaftsaufgaben nach Art. 91a, b GG und der Investitionshilfen nach Art. 104a Abs. 4 GG, Spardorf: Wilfer.
- Gärditz, Klaus Ferdinand, 2005: Studiengebühren, staatsbürgerliche Gleichheit und Vorteilsausgleich. In: Wissenschaftsrecht 38, 157-175.
- Geis, Max-Emanuel, 1992: Die "Kulturhoheit der Länder". In: Die Öffentliche Verwaltung 45, 522-529.
- Guckelberger, Annette, 2008: Bildungsevaluation als neue Gemeinschaftsaufgabe gemäß Art. 91b Abs. 2 GG. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 56, 267-282.
- Guckelberger, Annette, 2010: Leistungsmessungen im Bildungsbereich eine neue Gemeinschaftsaufgabe?, in: Seckelmann, Margrit/Lange, Stefan/Horstmann, Thomas (Hrsg.), Die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern in der Wissenschafts- und Bildungspolitik,, Baden-Baden, S. 215-237.
- Häde, Ulrich, 2006: Zur Föderalismusreform in Deutschland. In: Juristenzeitung 61, 930-940.
- Hailbronner, Kay, 1979: Die Freiheit der Forschung und Lehre als Funktionsgrundrecht, Hamburg: Heitmann.
- Haug, Volker, 2004: Die Föderalismusreform Zum Ringen von Bund und Ländern um die Macht im Staate. In: Die Öffentliche Verwaltung 57, 190-197.
- Hellermann, Johannes, 2007a: Bundesstaatliche Lastenverteilung (Art. 104a, 104b). In: Starck, Christian (Hrsg.), Föderalismusreform. Einführung, München 2007: Beck, 125-129.
- Hellermann, Johannes, 2007b: Gemeinschaftsaufgaben (Art. 91a, 91b). In: Starck, Christian (Hrsg.), Föderalismusreform. Einführung, München 2007: Beck, 130-144.
- Heun, Werner, 2008a: Kommentierung von Art. 91a. In: Dreier, Horst (Hrsg.), Grundgesetz. Kommentar, 2. Aufl., Band 3, Tübingen: Mohr Siebeck, 391-408.
- Heun, Werner, 2008b: Kommentierung von Art. 91b. In: Dreier, Horst (Hrsg.), Grundgesetz. Kommentar, 2. Aufl., Band 3, Tübingen: Mohr Siebeck, 409-417.
- Hohn, Hans-Willy, 2010: Wissenschaftspolitik im semi-souveränen Staat Die Rolle der außeruniversitären Forschungseinrichtungen und ihrer Trägerorganisationen, in: Seckelmann, Margrit/Lange, Stefan/Horstmann, Thomas (Hrsg.), Die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern in der Wissenschafts- und Bildungspolitik, Baden-Baden, S. 145-169.
- Hohn, Hans-Willy/Schimank, Uwe, 1990: Konflikte und Gleichgewichte im Forschungssystem. Akteurskonstellationen und Entwicklungspfade in der staatlich finanzierten außeruniversitären Forschung, Frankfurt am Main: Campus.
- Holtschneider, Rainer/Schön, Walter (Hrsg.), 2007: Die Reform des Bundesstaates. Beiträge zur Arbeit der Kommission zur Modernisierung der bundesstaatlichen

- Ordnung und bis zum Abschluss des Gesetzgebungsverfahrens 2006, Baden-Baden: Nomos.
- Karpen, Ulrich, 2006: Bildung, Wissenschaft und Kultur in der Föderalismusreform. In: Zeitschrift für Gesetzgebung 21, 271-287.
- Kingreen, Thorsten, 2006: Verfassungsrechtliche Grenzen der Rechtsetzungsbefugnis des Gemeinsamen Bundesausschusses im Gesundheitsrecht. In: Neue Juristische Wochenschrift 59, 877-880.
- Kirchhof, Ferdinand, 2006: Den zweiten Schritt wagen! Die Novellierung der Finanzverfassung als notwendige zweite Stufe der Föderalismusreform. In: Zeitschrift für Gesetzgebung 21, 288-300.
- Kloepfer, Michael, 2007: Die neue Abweichungsgesetzgebung der Länder und ihre Auswirkungen auf den Umweltbereich. In: Pitschas, Rainer/Uhle, Arnd (Hrsg.), Wege gelebter Verfassung in Recht und Politik. Festschrift für Rupert Scholz zum 70. Geburtstag, Berlin: Duncker und Humblot, 651-675.
- Kluth, Winfried, 2007: Föderalismusreformgesetz. Einführung und Kommentierung, Baden-Baden: Nomos.
- Knauff, Matthias, 2007: Die Hochschulverfassung nach dem nordrhein-westfälischen Hochschulfreiheitsgesetz unter besonderer Berücksichtigung des Vizepräsidenten für Wirtschafts- und Personalverwaltung. In: Wissenschaftsrecht 40, 380-402.
- Knopp, Lothar, 2006: Föderalismusreform zurück zur Kleinstaaterei? In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht 25, 1216-1220.
- König, Thomas, 1999: Regieren im deutschen Föderalismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 13/99 (26. März 1999), 24-36.
- Konrad, Kai A./Jochimsen, Beate, 2008 (Hrsg.): Föderalismuskommission II: Neuordnung von Autonomie und Verantwortung, Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Korioth, Stefan, 2009: Das neue Staatsschuldenrecht zur zweiten Stufe der Föderalismusreform. In: Juristenzeitung 64, 729-737.
- Kracht, Stefan, 2006: Das neue Steuerungsmodell im Hochschulbereich. Zielvereinbarungen im Spannungsverhältnis zwischen Konsens und hierarchischem Verwaltungsaufbau, Baden-Baden: Nomos.
- Kropp, Sabine, 2010: Kooperativer Föderalismus und Politikverflechtung, Wiesbaden: VS.
- Lange, Stefan, 2010: Deutsche Hochschulpolitik im Kontext der Gemeinschaftsaufgaben, in: Seckelmann, Margrit/Derselbe/Horstmann, Thomas (Hrsg.), Die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern in der Wissenschafts- und Bildungspolitik, Baden-Baden, S. 109-144.
- Leibfried, Stefan (Hrsg.): Die Exzellenzinitiative Zwischenbilanz und Perspektiven, Frankfurt am Main u.a. 2010.
- Lindner, Josef Franz, 2007: Darf der Bund das Hochschulrahmengesetz aufheben? In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht 26, 180-182.
- Mager, Ute, 2005: Die Neuordnung der Kompetenzen im Bereich von Bildung und Forschung Eine kritische Analyse der Debatte in der Föderalismuskommission. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 53 (2005), 312-321.

- Mager, Ute, 2003: Kommentierung von Art. 91a GG. In: von Münch, Ingo/Kunig, Philip (Hrsg.), Grundgesetz, Kommentar, 4./5. Auflage, München: Beck.
- Mehde, Veith, 2005: Wettbewerb zwischen Staaten. Die rechtliche Bewältigung zwischenstaatlicher Konkurrenzsituationen im Mehrebenensystem, Baden-Baden: Nomos.
- Metzler, Gabriele, 2005: Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt, Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn u. a.: Schöningh.
- Meyer, Hans, 2008: Die Föderalismusreform 2006, Berlin: Duncker und Humblot.
- Möllers, Christoph: Kein Grundrecht auf Exzellenzschutz, in: Haube, Jürgen (Hrsg.), Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik, Berlin 2009, 56-64.
- Müller-Graff, Peter-Christian, 2007: Die Europatauglichkeit der grundgesetzlichen Föderalismusreform, in: Pitschas, Rainer/Uhle, Arnd (Hrsg.), Wege gelebter Verfassung in Recht und Politik. Festschrift für Rupert Scholz zum 70. Geburtstag, Berlin: Duncker und Humblot, 705-727.
- Münch, Richard, 2007: Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müntefering, Franz/Stoiber, Edmund, 2007: Geleitwort. In: Holtschneider, Rainer/Schön, Walter (Hrsg.), Die Reform des Bundesstaates. Beiträge zur Arbeit der Kommission zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung und bis zum Abschluss des Gesetzgebungsverfahrens 2006, Baden-Baden: Nomos, 9-10.
- Nowotny, Helga et al. (Hrsg.), 2005: The Changing Nature of Science under Assault. Politics, Markets, Science and the Law, Heidelberg: Springer.
- Oeter, Stefan, 1998: Integration und Subsidiarität im deutschen Bundesstaatsrecht. Untersuchungen zur Bundesstaatstheorie unter dem Grundgesetz, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Oeter, Stefan, 2007: Neustrukturierung der konkurrierenden Gesetzgebungskompetenzen, Veränderung der Gesetzgebungskompetenz des Bundes. In: Starck, Christian (Hrsg.), Föderalismusreform. Einführung, München: Beck, 9-40.
- Oeter, Stefan/Boysen, Sigrid, 2005: Wissenschafts- und Bildungspolitik im föderalen Staat ein strukturelles Problem? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 53, 296-311.
- Olson, Mancur, 2004: Die Logik des kollektiven Handelns: Kollektivgüter und die Theorie der Gruppen. 5. Aufl., Tübingen: Mohr Siebeck.
- Pahlow, Louis/Gärditz, Klaus Ferdinand, 2006: Konzeptionelle Anforderungen an ein modernes Recht der Hochschulerfindungen. In: Wissenschaftsrecht 39, 48-72.
- Risse, Horst, 2008: Die Neuregelung der Zustimmungsbedürftigkeit von Bundesgesetzen durch die Föderalismusreform. In: Hufen, Friedhelm et al. (Hrsg.), Verfassungen zwischen Recht und Politik. Festschrift zum 70. Geburtstag von Hans-Peter Schneider, Baden-Baden: Nomos, 271-284.
- Röhl, Hans Christian, 1994: Der Wissenschaftsrat. Kooperation zwischen Wissenschaft, Bund und Ländern und ihre rechtlichen Determinanten, Baden-Baden: Nomos

- Röhl, Hans Christian, 1996: Staatliche Verantwortung in Kooperationsstrukturen. Organisationsrechtsfragen am Beispiel des Wissenschaftsrates und der Deutschen Forschungsgemeinschaft. In: Die Verwaltung 29, 487-510.
- Sager, Krista, 2007: Auswirkungen der Föderalismusreform auf Bildung und Wissenschaft. In: Holtschneider, Rainer/Schön, Walter (Hrsg.), Die Reform des Bundesstaates. Beiträge zur Arbeit der Kommission zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung und bis zum Abschluss des Gesetzgebungsverfahrens 2006, Baden-Baden: Nomos, 117-138.
- Scharpf, Fritz W., 1985: Die "Politikverflechtungsfalle": Europäische Integration und deutscher Föderalismus im Vergleich. In: Politische Vierteljahresschrift 26, 323-356.
- Scharpf, Fritz, 2006: Recht und Politik in der Reform des deutschen Föderalismus. In: Becker, Michael/Zimmerling, Ruth (Hrsg.), Politik und Recht, Wiesbaden 2006 (PVS-Sonderheft 36), 306-332.
- Scharpf, Fritz W., 2009: Föderalismusreform: Kein Ausweg aus der Politikverflechtungsfalle?, Frankfurt: campus (Schriftenreihe des MPI für Gesellschaftsforschung).
- Scharpf, Fritz W., 2010: Verfassungsreform mit Vetospielern, in: Seckelmann, Margrit/Lange, Stefan/Horstmann, Thomas (Hrsg.), Die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern in der Wissenschafts- und Bildungspolitik, Baden-Baden, S. 23-35.
- Schimank, Uwe/Lange, Stefan, 2006: Hochschulpolitik in der Bund/Länder-Konkurrenz. In: Weingart, Peter/Taubert, Niels C. (Hrsg.), Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 311-346.
- Schlegel, Jürgen, 2008: Auswirkungen der Föderalismusreform auf die Finanzarchitektur des deutschen Hochschulsystems. In: Adams, Andrea/Keller, Andreas (Hrsg.), Vom Studentenberg zum Schuldenberg? Perspektiven der Hochschulund Studienfinanzierung, Bielefeld: W. Bertelsmann, 45-59.
- Schmidt-Aßmann, Eberhard, 2007: Die Bundeskompetenzen für die Wissenschaftsförderung nach der Föderalismusreform. In: Depenheuer, Otto et al. (Hrsg.), Staat im Wort, Festschrift für Josef Isensee, Heidelberg: C. F. Müller, 405-421.
- Seckelmann, Margrit, 2009: "Renaissance" der Gemeinschaftsaufgaben in der Föderalismusreform II? Zu den Gemeinschaftsaufgaben und den Möglichkeiten kooperativen Handelns im Bundesstaat (insbesondere zu den Art. 91 a und b GG n.F. sowie zur Aufnahme der Art. 91 c und d GG in das Grundgesetz).
  In: Die Öffentliche Verwaltung 62, 747-757.
- Seckelmann, Margrit, 2010a: Konvergenz und Entflechtung im Wissenschaftsföderalismus von 1998 bis 2009 insbesondere in den beiden Etappen der Föderalismusreform, in: Dieselbe/ Lange, Stefan/Horstmann, Thomas (Hrsg.), Die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern in der Wissenschafts- und Bildungspolitik, Baden-Baden, S. 65 90.
- Seckelmann, Margrit, 2010b: Rechtliche Grundlagen und Rahmensetzungen. In: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, 227-243.

- Seckelmann, Margrit/Lange, Stefan/Horstmann, Thomas (Hrsg.), 2010a: Die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern in der Wissenschafts- und Bildungspolitik, Baden-Baden.
- Seckelmann, Margrit/Lange, Stefan/Horstmann, Thomas (Hrsg.), 2010b: Die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern in der Wissenschafts- und Bildungspolitik: Zur Einleitung, in: Dieselben: Die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern in der Wissenschafts- und Bildungspolitik, Baden-Baden, S. 15-21.
- Seeger, Julius, 1968: Finanzierung von Länderaufgaben durch den Bund. In: Die Öffentliche Verwaltung 21, 781-788.
- Sichel, Christian, 2009: Informationstechnik und Benchmarking Neue Gemeinschaftsaufgaben im Grundgesetz. In: Deutsches Verwaltungsblatt 124, 1014-1021.
- Siekmann, Helmut, 2009: Kommentierung von Art. 91b GG. In: Sachs, Michael (Hrsg.), Grundgesetz, Kommentar, 5. Aufl., München: Beck.
- Sieweke, Simon, 2009a: Verfassungsrechtliche Anforderungen an die Fortsetzung der Exzellenzinitiative. In: Die Öffentliche Verwaltung 62, 946-954.
- Sieweke, Simon, 2009b: Zur Verfassungsmäßigkeit der Fusion Universität Karlsruhe Forschungszentrum Karlsruhe. In: Verwaltungsblätter für Baden-Württemberg 30, 290-293.
- Steinbeiß-Winkelmann, Christine, 2005: Kompetenzverteilung im Umweltrecht sowie im Bildungs- und Hochschulwesen aus Sicht der Bundesregierung. In: Henneke, Hans-Günter, Föderalismusreform in Deutschland, Bestandsaufnahme der Kommissionsarbeit und Umsetzungsperspektiven; Professorengespräch 2005 des Deutschen Landkreistages am 2./3.März 2005 in Frankfurt am Main, Stuttgart: Boorberg, 125-133.
- Stock, Martin, 2006: Konkurrierende Gesetzgebung, postmodern: Aufweichung durch "Abweichung". In: Zeitschrift für Gesetzgebung 21, 226-249.
- Trute, Hans-Heinrich, 2008: Verwaltungskompetenzen nach der Föderalismusreform zwischen Entflechtung und Verflechtung, in: Hufen, Friedhelm (Hrsg.), Verfassungen zwischen Recht und Politik. Festschrift zum 70. Geburtstag für Hans-Peter Schneider, Baden-Baden 2008, 302-322.
- Volkmann, Uwe, 2005: Kommentierung von Art. 91a, in: Mangoldt, Hermann von/Klein, Friedrich/Starck, Christian (Hrsg.), Grundgesetz. Kommentar, Band 3, 5. Auflage, München: Beck.
- Wagner, Hellmut, 2010: Das KIT-Gesetz verfassungswidrig? Eine Erwiderung auf den Beitrag von Sieweke, VBIBW 2009, 290 ff. –. In: Verwaltungsblätter für Baden-Württemberg 31, 133-141.
- Wiesner, Achim, 2006: Politik unter Einigungszwang. Eine Analyse föderaler Verhandlungsprozesse, Frankfurt am Main: campus.
- Wiesner, Achim, 2010: Der alte und der neue Hochschulbau: Die immerwährende Gemeinschaftsaufgabe, in: Seckelmann, Margrit/Lange, Stefan/Horstmann, Thomas (Hrsg.), Die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern in der Wissenschafts- und Bildungspolitik,, Baden-Baden, S. 195-214.
- Wilms, Heinrich, 2007: Staatsrecht I Staatsorganisationsrecht unter Berücksichtigung der Föderalismusreform, Stuttgart: Kohlhammer.

- Wimmer, Raimund, 1970: Gewaltenteilung oder Gewaltentrennung in der Bildungsplanung. In: Zeitschrift für Rechtspolitik, 199-201.
- Zacher, Hans F., 2004: Forschung im Bundesstaat, in: Blankenagel, Alexander/ Pernice, Ingolf/Schulze-Fielitz, Helmuth (Hrsg.), Verfassung im Diskurs der Welt. Liber amicorum für Peter Häberle zum siebzigsten Geburtstag, Tübingen: Mohr Siebeck, 703-730.

# Bildungsföderalismus im Hochschulbereich

#### Ursula Münch München

Bereits im Vorfeld der Föderalismusreform galt als absehbar, dass dem Bund und den Ländern in Folge der Europäisierung der Hochschulpolitik hauptsächlich noch Rahmensetzungs-, Koordinierungsund Kontrollbefugnisse bleiben würden (Scheller 2006: 32). Mancher Beobachter ging sogar so weit und prognostizierte, im Zuge der fortschreitenden europäischen

Integration werde eine der Ebenen des europäischen Mehrebenensystems (auch) in der Bildungspolitik "entbehrlich" werden. Die Föderalismusreform wurde dabei als "Anzeichen" gewertet, "dass dies in Deutschland die Länder sind" (Huber 2007: 7).

Angesichts eines derartigen Szenarios stellen sich die Auseinandersetzungen über die Verteilung der bildungspolitischen Kompetenzen im Zuge der Verhandlungen zur Föderalismusreform vor allem als Streit zwischen Bund und Ländern über den Erhalt bzw. die Zurückgewinnung von verbliebenen Restkompetenzen dar. Mit Blick auf ihr Gesamtziel einer stärkeren Trennung der Zuständigkeiten von Bund und Ländern konzentrierten sich die Vertreterinnen und Vertreter der Länder darauf, dem Bund Kompetenzen abzuringen. Hierbei ließen sie sich von der Überlegung leiten, dass dem Bedeutungsverlust der Länder und vor allem der Landesparlamente nur über eine Ausweitung ihrer Gestaltungsbefugnisse beizukommen sei. Und dafür eignet sich der Bildungsbereich besonders: Zum einen, weil das Bildungswesen ohnehin zum klassischen Kompetenzkanon der Länder gehört; zum anderen, weil die Bildungspolitik spätestens seit dem schlechten Abschneiden Deutschlands bei der ersten PISA-Studie sowie aufgrund des demographischen Wandels als besonders wichtiges und unter Umständen wahlentscheidendes Politikfeld gilt.

# Hochschulrelevante Auswirkungen der Föderalismusreform

Auf das Hochschulwesen wirken sich verschiedene Teile der Föderalismusreform aus: So gingen infolge der Abschaffung von Art. 75 Abs. 1 Nr. 1a GG (Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes für die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens) die entsprechenden Gesetzgebungsbefugnisse mit Ausnahme der Regelungskompetenz für die bedeutsamen Zuständigkeitsbereiche Hochschulzugang und Hochschulabschlüsse (Art. 72 Abs. 3 Nr. 6 GG) in die ausschließliche Gesetzgebungskompetenz der Länder über. Da die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens nun nicht mehr in die Rahmenkompetenz des Bundes fallen, sondern in die ausschließliche Gesetzgebungskompetenz der Länder, erhalten die Länder einen größeren Gestaltungsspielraum. Das Hochschulrahmengesetz (HRG) bleibt bis auf weiteres offenbar in Kraft (zumindest ist seine ursprünglich geplante Abschaffung derzeit ausgesetzt), kann aber bis auf die dem Bund verbleibenden beiden Kompetenzen schon vorher durch Landesrecht ersetzt werden (Art. 125a Abs. 1 GG). Die Abschaffung der Rahmengesetzgebung stellte ein Zugeständnis an die leistungsstärkeren Länder dar, das jedoch im Gesamtzusammenhang der Nachfolgeregelungen zur Rahmenkompetenz des Bundes für das allgemeine Hochschulwesen gesehen werden muss: Im Unterschied zur bisherigen Regelung ist der Bundesgesetzgeber bei der Regelung von Hochschulzulassung und Hochschulabschlüssen nicht mehr darauf beschränkt, einen Rahmen zu setzen. Erstmals ist es dem Bund also möglich, in diesem Teilbereich vollständige Gesetze zu erlassen. Die hiermit verbundene Besserstellung des Bundes wird durch das Abweichungsrecht der Länder kompensiert; das heißt, die Länder haben die Befugnis, vom Bundesrecht abweichende Landesgesetze zur Hochschulzulassung und zu Hochschulabschlüssen zu verabschieden. Doch auch dieses Abweichungsrecht der Länder wird wieder teilweise kompensiert: Bei Erlass von Bundesrecht zu Hochschulzulassung und Hochschulabschlüssen finden die in Art. 72 Abs. 2 GG geregelten Anforderungen an die Erforderlichkeit von Bundesgesetzen keine Anwendung. Die neue Kompetenzart ermöglicht zum einen dem Bundesgesetzgeber den Erlass von Vollregelungen, er kann also zum Beispiel einheitliche Vorgaben für die Ermittlung und vollständige Ausschöpfung der vorhandenen Ausbildungskapazitäten der Hochschulen sowie für die Vergabe der Studienplätze und Auswahlverfahren auf den Weg bringen. Zum anderen

hindert diese Vollregelung die Länder aber nicht an einer eigenen landesgesetzlichen Normierung.

Nach der Aufhebung der konkurrierenden Gesetzgebungskompetenz von Art. 74a GG bleibt die Regelung der Statusrechte und -pflichten der Beamten in der konkurrierenden Gesetzgebungskompetenz des Bundes (Art. 74 Abs. 1 Nr. 27 GG). Dagegen legte die Föderalismusreform das Besoldungs-, Versorgungs- und Laufbahnrecht der Landesbeamten und damit auch die Professorenbesoldung in die Verantwortung der Länder. In der Folge lässt sich feststellen, dass ein "Besoldungs- und Versorgungswettlauf – eher nach unten als nach oben" (Knopp 2010) gerade auch zwischen den neuen und den alten Ländern eingesetzt hat (Borgwardt/John-Ohnesorg 2009: 29).

Und schließlich erhielten die Länder durch die Abschaffung der Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau (soweit nicht Teilgebiete in bestimmten Fällen über Art. 91b GG erhalten bleiben) bei gleichzeitiger Kompensationsregelung in Art. 143c GG die ausschließliche Regelungskompetenz für den Hochschulbau. Bis zum Jahr 2019 findet ein finanzieller Ausgleich für den Wegfall der Finanzierungsanteile des Bundes statt.

# Bildungsfinanzierung nach der Föderalismusreform

Von größerer Relevanz als die Kompetenzregelungen bei der Gesetzgebung sind die Vorschriften, die im Rahmen der Föderalismusreformen hinsichtlich der Finanzierung von bildungspolitischen Vorhaben getroffen wurden. Infolge der Föderalismusreform sind die bisherigen Investitionsprogramme des Bundes (Art. 104a Abs. 4 GG a.F.) unzulässig. Gleichzeitig wurde in Art. 104b GG das so genannte Kooperationsverbot verankert: Dieses lässt Finanzhilfen des Bundes "für besonders bedeutsame Investitionen der Länder und der Gemeinden" nur zu, soweit der Bund in diesem Bereich die Gesetzgebungsbefugnis besitzt. Mit diesem Verbot verfolgten die Regierungschefs besonders der leistungsstärkeren Länder die Absicht, autonomieschädliche Einmischungen des Zentralstaates, also den so genannten "goldenen Zügel" des Bundes, zu unterbinden. Gemessen am Entflechtungsziel der Föderalismusreform könnte man das Kooperationsverbot als ihre zentrale, wenn nicht sogar einzige "Errungenschaft" einstufen (Huber 2007: 6).

Sowohl die praktische Handhabung als auch vor allem die politische Rezeption des Kooperationsverbotes zeugen davon, dass sich ein großer Teil der bildungspolitischen Akteure mit der konkreten Umsetzung der hehren Reformziele sehr schwer tut. Nicht nur die Vertreter der Opposition im Bundestag setzen sich für eine abermalige Grundgesetzänderung und eine Streichung des Kooperationsverbots ein, sondern auch die Bundesbildungsministerin sowie der bildungs- und forschungspolitische Sprecher der Unionsfraktion im Bundestag sprechen sich inzwischen für eine "Weiterentwicklung des Bildungsföderalismus" aus (Rupprecht/Schipanski 2010).

Obwohl die entsprechenden Prognosen bereits während der Gespräche zur Föderalismusreform zugänglich waren, zeigten sich die politisch Verantwortlichen überrascht davon, dass einige Länder finanziell überfordert sind, ihrer Verantwortung für das Bildungswesen auch ohne Bundesmittel im notwendigen Umfang nachzukommen. Eine Folge dieser teilweisen Überforderung ist zum einen die zunehmende Asymmetrie der deutschen Hochschullandschaft. Zum anderen lassen sich Versuche beobachten, das Kooperationsverbot zu umgehen: Jüngstes Beispiel dafür ist die Vereinbarung zwischen dem Land Schleswig-Holstein und dem Bund vom Juli 2010, die die ursprüngliche Ankündigung der Landesregierung, die Medizinerausbildung an der Universität Lübeck aus Kostengründen einzustellen bzw. diese an die Universität Kiel zu verlagern, revidiert. Diese Verlagerung hätte den Bestand der aus nur zwei Fakultäten (mit insgesamt fünf Studiengängen) bestehenden Universität Lübeck insgesamt gefährdet. Als Reaktion auf die vehementen Proteste in Politik und Öffentlichkeit bemühte sich die Landesregierung von Schleswig-Holstein gegenüber dem Bundesbildungsministerium um eine Finanzierungslösung, die mit dem Kooperationsverbot des Grundgesetzes vereinbar ist: Indem die Trägerschaft für das Kieler Institut für Meereskunde (IFM-Geomar) aus der bisherigen Zugehörigkeit zur Leibnizgesellschaft (Finanzierungsverhältnis Bund-Länder in der Regel 50:50) in die Helmholtz-Forschungsgemeinschaft (Finanzierungsverhältnis Bund-Länder in der Regel 90:10) verschoben wird, fließen dem Land Schleswig-Holstein von Seiten des Bundes künftig jährlich zusätzlich 25 Millionen Euro zur "Finanzierung der Forschungslandschaft in Schleswig-Holstein" zu. Dies entspricht ungefähr der Summe, die für eine Aufrechterhaltung der so standortbedeutsamen Medizinerausbildung an der Universität Lübeck als erforderlich gilt. Auch dieses Tauschgeschäft zeugt von dem Bemühen von Bund und Ländern, die ursprünglich beabsichtigte Trennung zwischen Bundes- und Landeskompetenzen in der politischen und administrativen Praxis "flexibel" zu handhaben.

Eine vergleichbare Verhaltensweise hatte sich bereits im Vorfeld der gescheiterten Föderalismusreform in den Jahren 2004 und 2005 gezeigt: Während sich die Mitglieder der damaligen Bundesstaatskommission um eine Entflechtung von Kompetenzen gerade auch im Bildungswesen bemühten (Münch 2005), fanden weitgehend zeitgleich im institutionellen und prozessualen Rahmen des kooperativen Föderalismus die Verhandlungen zur "Exzellenzinitiative" statt. Ausgehend von dem Ziel der damaligen rot-grünen Bundesregierung, in Deutschland die Grundlagen für die Entwicklung von "Spitzenuniversitäten" zu schaffen (BT-Drs. 15/2618 vom 4.3.2004), einigten sich Bund und Länder nach langwierigen und höchst kontroversen Verhandlungen im Juli 2005 auf eine gemeinsame Sonderfinanzierung in Form der "Exzellenzinitiative", die forschungsstarken Universitäten zusätzliche Finanzen zukommen lässt (Stuchtev o.J.). Diese erste Exzellenzinitiative wurde zu 75 % vom Bund und zu 25 % vom jeweiligen Sitzland finanziert. Die gleiche Aufteilung gilt auch für die Exzellenzinitiative II zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen in den Jahren 2012 bis 2017, die im Juni 2009 vereinbart wurde (Holtschneider/Schön 2007).

Für diese Form der Wissenschaftsförderung sind auch nach der Föderalismusreform keine Finanzierungsspagate nach Lübecker Art erforderlich. Eine Mitfinanzierung des Bundes bei der Wissenschaftsförderung bleibt aufgrund von Art. 91b Abs. 1 S. 2 GG sowie auf der Grundlage der konkurrierenden Gesetzgebungskompetenz des Bundes für die Förderung der wissenschaftlichen Forschung (Art. 74 Abs. 1 Nr. 13 GG) zulässig. Um die Möglichkeiten zur Kooperation des Bundes auszuweiten und zu gewährleisten, dass zum Beispiel auch Bundeshilfen für den Ausbau von Lehrkapazitäten der Hochschulen bereit gestellt werden können, wurde im Zuge der Beratungen der Föderalismusreform in letzter Minute eine Erweiterung der Formulierung vorgenommen: Entgegen des ursprünglichen Vorschlags ist das Zusammenwirken von Bund und Ländern nicht nur bei der Förderung von Vorhaben der "wissenschaftlichen Forschung", sondern neu auch bei "Vorhaben der Wissenschaft und Forschung an Hochschulen" zulässig. Auf diese Weise wurden dem Bund auch für den Hochschulbereich erweiterte Kooperations- und Mitfinanzierungsmöglichkeiten eröffnet, die es ermöglichten, dass Bund und Länder gemeinsam den so genannten Hochschulpakt 2020 eingehen (Henneke 2008, S. 1834). Zustande kam diese Ausweitung jedoch nur deshalb, weil die Mehrheit der Länder gleichzeitig durchsetzte, dass seither jedes Land eine Vetoposition innehat: "Vereinbarungen nach Satz 1 Nr. 2 bedürfen der Zustimmung

aller Länder". Infolge dieses in Art. 91b Abs. 1 S. 2 GG aufgenommenen Einstimmigkeitserfordernisses könnten zentrale Vorhaben der überregional bedeutsamen Wissenschaftsförderung am Veto eines einzelnen Landes scheitern.

Unter anderem diese Schwierigkeit veranlasste Bundesbildungsministerin Annette Schavan zu der Feststellung, dass das Kooperationsverbot ein Fehler war, "den heute nur noch eine Handvoll Politiker wiederholen würde" (Schavan 2009). Mit dieser Einschätzung bestätigte Schavan eine Skepsis, die sie offenbar bereits unmittelbar nach der Verabschiedung der Föderalismusreform beschlichen hat. Damals war ihr von einer Akteurin attestiert worden, Schavan habe die Regelungen zwar uneingeschränkt verteidigt, gleichzeitig seien ihre "Beschwichtigungsversuche gegenüber Abgeordneten" aber darauf hinausgelaufen, die Regelungen "wenn schon nicht als gelungen darzustellen, so doch als in der Praxis überlistbar" (Sager 2007: 132). Von Seiten der politischen Akteure auf allen politischen Ebenen besteht demnach der Wunsch, zumindest bei überregional bedeutsamen bildungspolitischen Themen gemeinsame Vorhaben von Bund und Ländern weiterhin zu ermöglichen und auf diese Weise getroffene Regelungen zu umgehen (Strohschneider 2006).

### Studierendenförderung als föderaler Streitpunkt

Keinen Konflikt mit dem Kooperationsverbot, aber dennoch ein Lehrstück über die Beziehungen von Ländern und Bund in der Hochschulpolitik stellt das nationale Stipendienprogramm dar. Das im Sommersemester 2011 anlaufende Programm, das besonders begabten Studierenden unabhängig von Einkommen und Vermögen ihrer Eltern ein monatliches Stipendium von 300 Euro gewähren wird, soll gemeinsam von öffentlicher Hand und privaten Stipendiengebern finanziert werden und ist mit einem hohen Verwaltungsaufwand für die die Stipendiaten auswählenden Universitäten verbunden. Der ursprüngliche Plan, den staatlichen Anteil zwischen Bund und Ländern aufzuteilen (75 Euro : 75 Euro), scheiterte am Widerstand fast aller Landesregierungen.

So verwies der Bundesrat in seiner Stellungnahme zum Gesetzentwurf der Bundesregierung vom 4.6.2010 (BR-Drs. 228/10 (Beschluss)) nicht nur darauf, dass auch die Einführung eines nationalen Stipendienprogramms unter einen generellen Finanzierungsvorbehalt zu stellen sei. Gleichzeitig erinnerten die Länder daran, dass sie der im Rahmen der Bildungsgipfel festgelegten Verpflichtung von Bund und Ländern, bis zum Jahr 2015 den

Anteil der Aufwendungen für Bildung und Forschung gesamtstaatlich auf zehn Prozent des Bruttoinlandprodukts (BIP) (von derzeit ca. 6,3 Prozent) zu steigern, nur unter der Bedingung nachzukommen gedächten, dass der Bund sie im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung im Bildungsbereich mit zusätzlichen Mehrwertsteuermitteln unterstütze. Nachdem auf dem Bildungsgipfel 2010 "keine Lösung zur gemeinschaftlichen finanziellen Absicherung des 10-Prozent-Ziels für Bildung und Forschung gefunden" worden sei, sich also der Bund nicht bereit gezeigt hatte, den Anteil der Länder bei der Umsatzsteuerverteilung zu erhöhen, empfahl der Finanzausschuss des Bundesrates, dem Gesetzentwurf der Bundesregierung die Zustimmung zu verweigern (BR-Drs. 360/10 vom 28.6.2010). Erst als die Bundesbildungsministerin im Bundesrat mit Blick auf die "besondere Situation der Landeshaushalte" ankündigte, der Bund werde die gesamten Kosten der öffentlichen Hand für das nationale Stipendienprogramm übernehmen (Schavan im BR, 873. Sitzung vom 9.7.2010, S. 248), waren die Landesregierungen bereit, dem Gesetz zuzustimmen. Der Bund zahlt künftig 150 Euro pro "Deutschlandstipendium" und Monat, wenn die jeweilige Hochschule den gleichen Beitrag von privater Seite einwirbt.

Diese neue Finanzierungsform der Hochschulausbildung ausschließlich aus Bundesmitteln (bei Kofinanzierung durch erst noch einzuwerbende Mittel aus der Wirtschaft) ist verfassungsrechtlich möglich, da es sich beim Einwerben von Stipendien nicht um eine originäre Aufgabe von Forschung und Lehre handelt. Damit ist es dem Bund auch erlaubt, den Hochschulen einen Teil der Akquisekosten, die bei der Anwerbung der privaten Stipendienmittel anfallen werden, zu ersetzen. Diese Vereinbarung zur Finanzierung des Deutschlandstipendiums bestärkte die Länder in ihrem Bemühen, dem Bund noch mehr Finanzierungsanteile bei bildungspolitischen Leistungen abzuringen. Unter Hinweis auf die Mitschuld des Bundes an der desolaten Lage der Länderfinanzen verweigerten sich die SPD-geführten Landesregierungen der geplanten Erhöhung des Bafög. Nachdem der Bund schon zur Übernahme des Finanzierungsanteils der Länder beim ("elitären") Deutschland-Stipendium bereit gewesen sei, solle er – so die Forderung der nordrhein-westfälischen Ministerpräsidentin Hannelore Kraft – auch die jährlichen Mehrkosten einer Bafög-Erhöhung übernehmen bzw. sich auf einen länderfreundlicheren Kostenverteilungsschlüssel einlassen (bisher 65 % Bund, 35 % Länder) (Schmoll 2010).

#### Die unterlaufene Föderalismusreform

Beide Beispiele – die trickreiche Rettung der Universität Lübeck durch Bundesgelder sowie die Übernahme des ursprünglich vorgesehenen Länderanteils an den Kosten des Deutschlandstipendiums durch den Bund – laufen der Zielsetzung, die die meisten Landesregierungen noch während der Beratungen zur Föderalismusreform vertraten, zuwider: Vertreter der Länder, wie z.B. der damalige Ministerpräsident des Landes Niedersachsen, Christian Wulff (CDU), hatten seinerzeit die Befreiung von "bundesstaatlicher Vormundschaft" gefeiert und ihre Freude darüber zum Ausdruck gebracht, dass die Föderalismusreform 2006 einen "echten Wettbewerb der Hochschulen untereinander" fördere und der "Qualität der Hochschullandschaft" helfe (Wulff 2006).

In der politischen Praxis ist aber eher das Gegenteil eingetreten: Nicht zuletzt unter dem Eindruck der Auswirkungen der Wirtschafts- und Finanzkrise sowie der neuen Verschuldensregelungen im Grundgesetz (vor allem Art. 109 GG) scheint sich die Warnung von Kritikern der Föderalismusreform im Hochschulbereich zu bestätigen. Während nach Einschätzung des damaligen saarländischen Wissenschaftsministers ein größerer Teil der Länder sich immer weiter von dem ursprünglichen Ziel entfernt, den Ausbau ihrer Kompetenzen im Bildungswesen zu betreiben (Schreier 2006), sehen sich einige inzwischen kaum mehr in der Lage, ihre eigenen Universitäten auf angemessenem Niveau zu erhalten.

Aus Sicht der Universitäten hat die Föderalismusreform die bundesdeutsche Forschungslandschaft endgültig zweigeteilt: Zum einen in die außeruniversitären Institute, wie die Max-Planck-Gesellschaft oder die Helmholtz-Institute, die zu großen Teilen vom Bund finanziert werden und deren Etat zwischen 2011 und 2015 im Rahmen des "Paktes für Forschung und Innovation" sogar Zuwächse erfährt. Zum anderen in die Landesuniversitäten, die nicht nur in Lübeck angesichts von Sparzwängen und steigenden Studierendenzahlen um ihre Existenz oder zumindest ihre Forschungsstärke kämpfen müssen. Nach Einschätzung des Präsidenten der Goethe-Universität in Frankfurt am Main öffnet sich "die Schere zwischen außeruniversitären Einrichtungen und forschungsstarken Universitäten … so immer weiter" (Müller-Esterl 2010). Diese Entwicklung bestätigt Warnungen, die im Zuge der Beratungen zur Föderalismusreform, z.B. von der Hochschulrektorenkonferenz, vorgebracht worden waren.

Die politische Forderung nach einer Aufhebung des 2006 verankerten Kooperationsverbots wird von Seiten der Betroffenen sogar übertrumpft:

Einzelne Universitätspräsidenten sowie der frühere Präsident der DFG und heutige Generalsekretär des Europäischen Forschungsrates, Ernst-Ludwig Winnacker, fordern nicht nur ein stärkeres finanzielles Engagement des Bundes zugunsten der Landesuniversitäten, sondern sogar die Einrichtung von ein bis zwei Bundesuniversitäten.

Dabei verweisen sie auf das Beispiel Schweiz: Die bedeutendste schweizerische Universität, die Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) Zürich, wird ebenso wie die ETH Lausanne vom schweizerischen Zentralstaat getragen, beide sind also Bundesuniversitäten. Darüber hinaus beteiligt sich der Bund in der Schweiz aber nicht nur als Träger der beiden ETHs, sondern auch indem er Finanzhilfen in Form von Grundund Investitionsbeiträgen zu Gunsten der kantonalen Universitäten leistet und indem er gemeinsam mit den so genannten Universitätskantonen Maßnahmen für eine "Koordination der Tätigkeiten im universitären Hochschulbereich" trifft (Art. 4, Nr. b des schweizerischen Universitätsförderungsgesetzes i.d.F. vom 1.8.2008). Infolge einer Volksabstimmung vom Mai 2006 wurde ein neuer Artikel 63a über die Hochschulen in die Bundesverfassung aufgenommen, der die Kompetenzen des Bundes im Hochschulwesen deutlich ausweitet. Die schweizerische Neuregelung geht von der gemeinsamen Verantwortung von Bund und Kantonen aus und verfolgt das Konzept einer "koordinierten materiellen Gesamtsteuerung des schweizerischen Hochschulwesens durch Bund und Kantone" (Ambühl/Hardmeier 2009: 295). Durch die Einführung einer Mitfinanzierungs- sowie Regelungskompetenz für den schweizerischen Zentralstaat hat der schweizerische Föderalismus eine "entgegengesetzte Richtung" eingeschlagen wie der deutsche (Pasternack 2008: 302).

Die in Anbetracht der ursprünglichen Ausrichtung der Föderalismusreform (weitgehender Rückzug des Bundes aus der Bildungspolitik) widersinnig anmutende Forderung nach der Schaffung einer Bundesuniversität lässt einerseits Rückschlüsse auf den bildungspolitischen Unmut ihrer Protagonisten zu. Andererseits verliert sie dann etwas an Schärfe, wenn man berücksichtigt, dass neben den bereits 1973 geschaffenen Universitäten der Bundeswehr (München, Hamburg), die aber in erster Linie für die akademische Ausbildung von Offiziersanwärtern und Offizieren zuständig sind, bereits seit Herbst 2009 eine "heimliche Bundesuniversität" existiert (Kaul 2010): Seit dem 1. Oktober 2009 ist die Universität Karlsruhe mit dem Forschungszentrum Karlsruhe zum neuen Karlsruher Institut für Technologie (KIT) zusammengeschlossen, eine bisher in Deutschland einmalige Fusion zwischen einer außeruniversitären Forschungseinrichtung

und einer Universität und damit das derzeit größte wissenschaftspolitische Experiment der Bundesrepublik Deutschland. Obwohl bei dieser neuen Form der Kooperation universitärer und außeruniversitärer Forschung die Landeseinrichtung und die Bundeseinrichtung fusionieren und gemeinsam nun das KIT bilden, wahrt das neue Institut nach außen hin den föderalen Schein und teilt sich in zwei selbständige Bereiche, eine (Landes-)Universität sowie eine (Bundes-)Großforschungseinrichtung auf: "Mit dem KIT wird erstmalig und modellhaft die Versäulung zwischen außeruniversitärer und universitärer Forschung in einer Weise durchbrochen, die über die bisherigen Formen – auch enger – Kooperationen konsequent hinausgeht." (LT Bad.-Württ. Drs. 14/3985 vom 9.2.2009: 3) Das Land wird weiterhin den Universitätsteil des KIT aus seinem Landeshaushalt finanzieren; der Großforschungsteil wird wie bisher von Bund (90 %) und Land (10 %) gemeinsam finanziert werden. Diese Konstruktion weckt bei einigen Beobachtern Bedenken, ob das KIT mit Artikel 91b GG n.F. vereinbar ist. Schließlich sehe die Regelung in Art. 91b Abs. 1 Nr. 2 GG n.F. bezüglich "Wissenschaft und Forschung an Hochschulen" Bundeshilfen nur für überregional bedeutsame "Vorhaben" vor (Kühne 2010).

Auf Gehör stoßen derlei verfassungsrechtliche Einwände jedoch nicht. Auch an diesem Beispiel zeigt sich das neue Verhaltensmuster im bundesdeutschen Bildungsföderalismus: Dem Beschwören des föderalen Scheins folgt der Hinweis auf die Fähigkeit der Akteure zur pragmatischen Lösung getreu dem Motto von Bundesbildungsministerin Annette Schavan: "Föderalismus hin oder her, wenn zwei Minister – ein Landesminister und eine Bundesministerin – etwas wollen, dann finden sie auch Wege, das zu tun" (Schavan 2009: 45).

#### Literatur

Ambühl, Hans / Hardmeier, Susanne 2009: Bildungspolitische Entwicklungen in der Schweiz: Zwischen kantonaler Schulautonomie und nationaler Harmonisierung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 2/2009, S. 290-302

Borgwardt, Angela / John-Ohnesorg, Marei 2009: Friedrich-Ebert-Stiftung: Vielfalt oder Fokussierung. Wohin steuert das Hochschulsystem nach drei Runden Exzellenz? Thesenpapier und Konferenzbericht vom 26. Oktober 2009

dpa 2010: SPD und FDP rütteln am Kooperationsverbot. dpa-Dossier Bildung Forschung 36/06.09.2010; http://bildungsklick.de/a/74915/spd-und-fdp-ruetteln-am-kooperationsverbot/ (Zugriff am 6.9.2010)

Henneke, Hans-Günther 2008: Art. 91b in: Schmidt-Bleibtreu, Bruno / Hofmann, Hans / Hopfauf, Axel: GG. Kommentar zum Grundgesetz

- Holtschneider, Rainer / Schön, Walter (Hg.) 2007: Die Reform des Bundesstaates. Beiträge zur Arbeit der Kommission zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung 2003/2004 und bis zum Abschluss des Gesetzgebungsverfahrens 2006. Baden-Baden: Nomos
- Huber, Peter M. 2007: "Vom Kindergarten zur Habilitation"? Der Bund als Gewinner der Föderalismusreform im Bildungswesen, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 55, S. 4-7
- Kaul, Martin 2010: Die heimliche Bundesuniversität. In: die tageszeitung vom 6.4.2010
- Knopp, Lothar 2010: Editorial Heft 18/2010: Föderalismus Reformfalle für Beamte und Hochschullehrer? In: Neue Juristische Wochenschrift; http://rsw. beck.de/rsw/shop/default.asp?sessionid=19EBFCD259F7486292F761BC1687 1546&toc=NJW.040310 (Zugriff am 30.9.2010)
- Kühne, Anja 2010: Zweifelhafter Wettbewerb. In: Der Tagesspiegel vom 14.1.2010 Müller-Esterl, Werner 2010: "Es läuft etwas schief in Deutschland", Süddeutsche Zeitung vom 28.2010, S. 23
- Münch, Ursula 2005: Bildungspolitik als föderativer Streitpunkt: Die Auseinandersetzung um die Verteilung bildungspolitischer Zuständigkeiten in der Bundesstaatskommission. In: Europäisches Zentrum für Föderalismus-Forschung (Hg.): Jahrbuch des Föderalismus 2005. Föderalismus, Subsidiarität und Regionen in Europa, Baden-Baden: Nomos, S. 150-162
- Pasternack, Peer 2008: Länderstudie Schweiz, in: Reinhard Kreckel (Hg.): Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, Niederlande, Österreich und der Schweiz. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt 2008, S. 302-322; http://www.peer-pasternack.de/texte/01\_Buch\_Art%20CH. pdf (Zugriff am 30.9.2010)
- Rupprecht, Albert / Schipanski, Tankred 2010: Kooperationsverbot überdenken. Pressemitteilung vom 3.8.2010 http://www.cducsu.de/Titel\_kooperationsverbot\_ueberdenken/TabID\_\_6/SubTabID\_\_7/InhaltTypID\_\_1/InhaltID\_\_16338/ Inhalte.aspx (Zugriff am 17.9.2010)
- Sager, Krista 2007: Auswirkungen der Föderalismusreform auf Bildung und Wissenschaft, in: Holtschneider, Rainer/Schön, Walter (Hg.) [Reform, 2007]: Die Reform des Bundesstaates. Beiträge zur Arbeit der Kommission zur Modernisierung der bundesstaatlichen Ordnung 2003/2004 und bis zum Abschluss des Gesetzgebungsverfahrens 2006. Baden-Baden: Nomos, S. 117-138
- Schavan, Annette 2009: Wissenswelten verbinden. Deutsche Außenpolitik für mehr Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin, Auswärtiges Amt 19. 20. Januar 2009, Konferenzdokumentation http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Infoservice/Broschueren/AWP-Konferenz.pdf (Zugriff am 30.9.2010)
- Schavan, Annette 2009: Föderalismusreform war ein "Fehler", Interview in: Die Zeit vom 10.12.2009
- Scheller, Henrik 2006: Der deutsche Bildungsföderalismus zwischen Kulturhoheit der Länder und europäischer Harmonisierung. In: Vogel, Bernhard/Hrbek, Rudolf/Fischer, Thomas (Hg.): Halbzeitbilanz. Die Arbeitsergebnisse der deutschen Bundesstaatskommission im europäischen Vergleich. Baden-Baden: Nomos, S. 30-46

- Schmoll, Heike 2010: Finanzielles, Prinzipielles. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16.10.2010
- Schreier, Jürgen 2006: http://bildungsklick.de/pm/28602/foederalismusreform-juergen-schreier-kooperationsverbot-lockern/ (Zugriff am 13.9.2010)
- Strohschneider, Peter: Stellungnahme des Vorsitzenden des Wissenschaftsrates vom 23.5.2006, Prof. Dr. Peter Strohschneider, anlässlich der Anhörung des Rechtsausschusses des Deutschen Bundestages, S. 28; vgl. http://starweb.hessen.de/cache/bund/foederalismus 04 Bildung.pdf (Zugriff am 23.7.2010)
- Stuchtey, Tim H. o.J.: Die Exzellenzinitiative und ihre Effekte auf das deutsche Hochschulsystem, in: American Institute for Contemporary German Studies (AICGS), S. 8 http://www.aicgs.org/documents/advisor/stuchtey0108d.pdf (Zugriff am 19.7.2010)
- Wulff, Christian 2006: Rede des Ministerpräsidenten von Niedersachsen Christian Wulff anlässlich der Landeshauptleutekonferenz in Linz am 4.12.2006; www. amtsgericht-soltau.niedersachsen.de/.../result.jsp? (Zugriff am 10.9.2006, die Seite ist inzwischen nicht mehr abrufbar)

# New Managerialism? Gemeinsamkeiten und Differenzen der Leitungsmodelle in den Landeshochschulgesetzen

# Otto Hüther Hamburg

In England beginnt ab den 1980er Jahren eine Entwicklung, die die traditionellen Governancestrukturen der europäischen Universitäten grundlegend umgestaltet (vgl. z.B. Leisyte et al. 2006; Risser 2003; McNay 1999; Henkel 1999). Auch die Niederlande werden relativ früh von dieser Entwicklung erfasst (vgl. z.B. de Boer et al. 2006; de Boer/Huisman 1999). Ab

den 1990er Jahren ist dann in fast allen westlichen Hochschulsystemen eine Veränderung der traditionellen Governancestrukturen zu bemerken (Braun et al. 1999; Paradeise et al. 2009). Es bildet sich ein "global model" (Baker/Lenhardt 2008) der Hochschulgovernance heraus, das nicht nur in Europa, sondern weltweit den Diskurs um Hochschulreformen dominiert.

Geprägt ist dieses globale Modell durch eine Verstärkung der Konkurrenz zwischen den und innerhalb der Universitäten, eine Stärkung der internen Hierarchie, eine Schwächung des Kollegialitätsprinzips und eine verstärkte Außensteuerung gegenüber einer Detailsteuerung durch den Staat (de Boer et al. 2007; Kehm/Lanzendorf 2006a). Bezeichnet wird das neue Governancemodell als "New Public Management" (vgl. Schimank 2005), "New Managerialism" (Braun/Merrien 1999) oder "Entrepreneurial University" (Clark 1998).

Deutschland hat sich den internationalen Reformtrends bis 1998 fast gänzlich entzogen und kann deshalb als "latecomer" (Kehm/Lanzendorf 2006: 190) bei der Umsetzung des New Public Management-Modells (NPM-Modell) bezeichnet werden. Bis 1998 war deshalb auch die Stellung der Hochschulleitung – anders als z.B. in den USA – sehr schwach und beschränkte sich primär auf Repräsentation der Gesamtuniversität. Vielmehr waren im deutschen Selbstverwaltungsmodell der Staat und die akademischen Gremien die zentralen Akteure der universitären Governance (vgl. Clark 1983; Schimank et al. 1999).

Mittlerweile wird in der Literatur – bei Interpretationsunterschieden im Detail – ziemlich einheitlich davon ausgegangen, dass das deutsche Universitätssystem sich von einem Selbstverwaltungsmodell in Richtung des NPM-Modells verändert, wobei im internationalen Vergleich die Annäherung an das NPM-Modell moderat bleibt (z.B. de Boer et al. 2007b; Schimank 2005b). Häufig nicht beachtet wird allerdings, 1 dass bereits der Startschuss zu den Reformen in Deutschland, die 4. HRG Novellierung von 1998, insbesondere dadurch geprägt war, dass bundesstaatliche Vorgaben ersatzlos gestrichen wurden und die einzelnen Bundesländer eigenständige Wege der (internen) Hochschulgovernance gehen konnten. Hinzu kamen dann noch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Juniorprofessur (vgl. BVerfG, Urteil vom 27.7.2004) sowie die Föderalismusreform. Dies führte dazu, dass der Einfluss des Bundes auf die Hochschulgovernance weitgehend eingeschränkt wurde. Im Gegensatz zu andern Ländern (z.B. Niederlande, Schweden, Österreich) und den deutschen Universitätsreformen der 1970er Jahren sind die neuerlichen Reformbestrebungen deshalb nicht zentral vorgegeben worden, sondern wurden primär auf der Länderebene entworfen und umgesetzt. Es stellt sich somit die Frage nach der Umsetzung des New Managerialism in den einzelnen Landeshochschulgesetzen.

Ausgehend von dieser Frage gibt der Artikel einen Überblick über gemeinsame Tendenzen aber auch zentrale Unterschiede im Hinblick auf die aktuellen gesetzlichen Regelungen in Bezug auf die Hochschulleitungen. Hierbei werden zunächst die Kompetenzen des Ministeriums, der Hochschulräte, der Hochschulleitungen und der akademischen Selbstverwaltung (Senat/Konzil) bei zentralen Sach- und Personalentscheidungen analysiert, um so zu prüfen, ob die Kompetenzen der Hochschulleitungen ausgebaut wurden und welche Relationen zu den anderen Entscheidungsträgern dabei entstanden sind. In einem zweiten Schritt stellt der Artikel ausgewählte organisatorisch-strukturelle Festlegungen der Landeshochschulgesetze vor, um so weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Bundesländern zu erfassen.

#### 1. Kompetenzrelationen in den Landeshochschulgesetzen

Ein zentraler Indikator für die Umsetzung des NPM-Modells, aber auch für Gemeinsamkeiten und Differenzierungen im deutschen Universitätssystem sind die gesetzlich vorgesehenen Entscheidungsbeteiligungen von

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ausnahmen bilden z.B. Kehm/Lanzendorf 2006b; Lanzendorf/Pasternack 2008.

Hochschulrat,<sup>2</sup> Hochschulleitung, akademischer Selbstverwaltung und Ministerien bei zentralen Sach- und Personalentscheidungen. Wenn es zu einer Umsetzung des NPM-Modells seit 1998 gekommen ist, so müssten die Kompetenzen des Hochschulrates und der Hochschulleitung gestiegen sein, während die Kompetenzen der akademischen Selbstverwaltung zurückgegangen sein müssten.

Zur Analyse dieses Sachverhaltes wurden die Entscheidungsverfahren der aktuellen Landeshochschulgesetze in 15 Bundesländern<sup>3</sup> in den Sachbereichen Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Struktur- und Entwicklungsplan, Budgetverteilung-/kriterien, Einrichtung, Änderung, Schließung von Fakultäten und Studiengängen, Verabschiedung und Änderung der Grundordnung sowie den Personalbereichen Besetzung des Hochschulrates, Wahl- und Abwahl des Hochschulleiters, der Vizepräsidenten, des Kanzlers und der Dekane betrachtet.<sup>4</sup> Die Ergebnisse dieser Analyse finden sich in Abbildung 1.

Eine gemeinsame Tendenz in den Landeshochschulgesetzen ist darin zu sehen, dass es eine Kompetenzverschiebung zu Ungunsten der akademischen Selbstverwaltungsgremien gegeben hat. Die traditionell dominante Stellung der akademischen Selbstverwaltung im universitären Governanceregime bröckelt fast in allen Bundesländern. Gleichzeitig findet sich in nahezu allen Bundesländern eine Stärkung der Hochschulleitungen. Dies weist darauf hin, dass "das tradierte Paradigma des Rektors als Primus inter Pares (...) von der Hochschulreform und der Gesetzgebung kassiert worden" (Hartmer 2004: 196) ist. Anzumerken ist aber, dass diese beiden Entwicklungen bisher nicht dazu geführt haben, dass es zu einer umfassenden Umstellung in Richtung NPM-Modell gekommen ist. Im Durchschnitt der Bundesländer gibt es zwar eine Richtung zum NPM-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Die Terminologie der Landeshochschulgesetze ist nicht einheitlich. So lassen sich finden: Hochschulrat, Aufsichtsrat, Kuratorium, Universitätsrat, Landeshochschulrat. Im Folgenden werden diese Gremien als Hochschulrat bezeichnet.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Brandenburg wurde aus der Analyse ausgeschlossen, da das Gesetz von Dezember 2008 in einer Reihe von betrachteten Entscheidungen keine eindeutigen Festlegungen trifft, sondern diese den Universitäten überlässt.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Für jeden Entscheidungsbereich wurde ausgewertet, ob ein Akteur mindestens eine Vetoposition besitzt. War dies der Fall, so erhielt er einen Wert von 1. Aus den einzelnen Werten wurde dann für die Sach- und Personalenscheidungen jeweils ein Kompetenzindex gebildet. Die Summe der Vetopositionen wurde dabei durch die Anzahl der jeweiligen Entscheidungsbereiche geteilt. Jeder Akteur erhält so für Sach- und Personalentscheidungen je einen Wert zwischen 0 und 1 zugeordnet, wobei 0 für keine maßgebliche Beteiligung steht und 1 die Beteiligung an jeder betrachteten Entscheidungen. Die beiden Indizes wurden dann addiert und durch 2 dividiert, um so die unterschiedliche Anzahl von betrachteten Sach- und Personalentscheidungen nicht in den Gesamtindex einfließen zu lassen.

Modell, die Unterschiede in den Bundesländern sprechen aber eher dafür, fünf unterschiedliche Modelle anzunehmen (vgl. Abbildung 1):

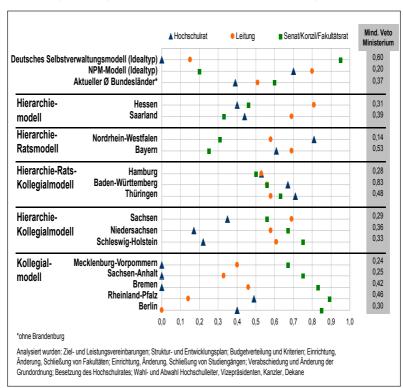


Abbildung 1: Kompetenzmodelle der Landeshochschulgesetze

- Hierarchiemodell (Hessen, Saarland): Dieses Modell ist dadurch geprägt, dass die Hochschulleitung bei den betrachteten Kompetenzen am häufigsten mindestens über eine Vetoposition verfügt. Sowohl der Senat als auch der Hochschulrat haben gegenüber der Leitung deutlich geringere Kompetenzen. In diesen beiden Ländern finden sich demnach am deutlichsten Hierarchisierungstendenzen in den Landeshochschulgesetzen.
- Hierarchie-Ratsmodell (Nordrhein-Westfalen, Bayern): Dieses Modell kombiniert kompetenzstarke Hochschulräte und Hochschulleitungen.
   Da sich hier sowohl ein großes Gewicht der internen Hierarchie als auch der Außensteuerung feststellen lässt, entspricht dieses Modell

- dann auch am ehesten den idealtypischen Ausprägungen des New Managerialism. Dies trifft insbesondere auf Nordrhein-Westfalen zu, wo eine Kombination von hoher Kompetenzdichte des Hochschulrates und geringer Anzahl von Vetopositionen des Ministeriums vorhanden ist. Für Nordrhein-Westfalen kann deshalb festgestellt werden, dass hier am deutlichsten zu erkennen ist, dass das Ministerium sich zugunsten eines starken Hochschulrates zurückgezogen hat.<sup>5</sup>
- Hierarchie-Rats-Kollegialmodell (Hamburg, Baden-Württemberg, Thüringen): Das dritte Kompetenzmodell ist geprägt durch relativ ausgeglichene Kompetenzen des Hochschulrats, der Hochschulleitung und der akademischen Selbstverwaltungsgremien. Während die Kompetenzdichte von Leitung und Hochschulrat deutlich in Richtung NPM-Modell weist, ist die Stellung der akademischen Selbstverwaltung hier allerdings noch deutlich zu hoch. Gleichfalls ist für Baden-Württemberg festzustellen, dass das Ministerium über eine Vielzahl von Vetopositionen verfügt und deshalb eine "doppelte Außensteuerung" droht, was ebenfalls nicht dem NPM-Modell entspricht.
- Hierarchie-Kollegialmodell (Sachsen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein): Hier spielt der Hochschulrat eine untergeordnete Rolle. Die Entscheidungen sind intern durch die Leitung und die akademische Selbstverwaltung geprägt. Beide Akteure verfügen dabei über relativ ausgeglichene Kompetenzen. Gegen das NPM-Modell spricht auch hier wiederum die noch starke Stellung der akademischen Selbstverwaltung. Die geringen Kompetenzen des Hochschulrates könnten hingegen auch durch die Verwirklichung der Außensteuerung durch das Ministerium verwirklicht werden. Ob dies so ist, kann allerdings aufgrund der Analyse der Landeshochschulgesetze nicht abschließend geklärt werden. Festzustellen ist aber, dass sich in allen vier Bundesländern zwar Vetopositionen des Ministeriums finden lassen, die Anzahl im Vergleich zu den anderen Bundesländern aber relativ moderat erscheint
- Kollegialmodell (Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Bremen, Rheinland-Pfalz, Berlin): Dieses Modell bleibt am deutlichsten

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> In Bezug auf Bayern muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die akademischen Selbstverwaltungsgremien zwar die geringsten Kompetenzen besitzen, innerhalb des Hochschulrates aber die Hälfte der Sitze durch den Senat eingenommen wird. Der Einfluss des Senats wird deshalb bei der Darstellung unterschätzt und es ist fraglich, ob eine Gleichsetzung von Hochschulrat und Außensteuerung bei dieser Besetzung sinnvoll ist (vgl. speziell zu dieser Frage Hüther 2009).

dem traditionellen deutschen System verhaftet. In allen Landeshochschulgesetzen findet sich hierbei im Vergleich zum Hochschulrat und der Hochschulleitung eine starke Stellung der akademischen Selbstverwaltung. Zudem fällt auf, dass entweder der Hochschulrat oder die Hochschulleitung ein Gegengewicht zur akademischen Selbstverwaltung bilden. In diesen Ländern ist demnach entweder der Hochschulrat oder die Hochschulleitung besonders kompetenzschwach. Tendenzen in Richtung New Managerialism sind zwar vorhanden, aber nicht besonders ausgeprägt.

Neben der Differenzierung der Kompetenzen fallen in der Analyse weitere Sachverhalte ins Auge. Zunächst lässt sich feststellen, dass der Einfluss des Ministeriums bei den betrachteten Entscheidungsbereichen in den Bundesländern sehr unterschiedlich ist. Während in Nordrhein-Westfalen ein deutlicher Rückzug des Ministeriums zu verzeichnen ist, hat Baden-Württemberg den Einfluss im Vergleich zum traditionellen deutschen System eher ausgeweitet. Insgesamt kann festgestellt werden, dass in vielen Bundesländern die deutsche Tradition einer starken Stellung des Staates - insbesondere in Bezug auf die Sachentscheidungen - beibehalten wird, und dies trotz der flächendeckenden Einführung von Hochschulräten (vgl. so z.B. auch Kahl 2004: 104f.). Ob es zu einer Umstellung von Detailsteuerung auf "steering from a distance" (van Vught 1989) gekommen ist, kann allerdings anhand der betrachteten Entscheidungsbereiche nicht abschließend geklärt werden, da zumindest argumentiert werden könnte, dass die betrachteten Entscheidungsbereiche nicht als Detailsteuerung anzusehen sind.

Ein weiterer Sachverhalt, der sich in einer Vielzahl von Landeshochschulgesetzen wiederfindet, ist, dass bei vielen Entscheidungen Verhandlungsarenen zwischen dem Hochschulrat, der Hochschulleitung und/oder dem Senat gebildet werden (vgl. ausführlich Hüther 2010). Entscheidungen werden demnach nicht einem Gremium/Organ alleine zugewiesen, sondern meist gibt es eine Beteiligung mehrerer Gremien/Organe. Ob diese Vielzahl von Verhandlungen – der Einfluss des Ministeriums kommt noch hinzu – tatsächlich die Entscheidungsfähigkeit der deutschen Universitäten erhöht, bleibt abzuwarten. Es kann hier zumindest nicht ausgeschlossen werden, dass es zu negativer Koordination (vgl. Scharpf 1996) kommt und die jeweiligen Vetopositionen zur Status-quo-Bewahrung genutzt werden.

Die Bundesländer, so ist zu konstatieren, haben von ihrer "Organisationsfreiheit" seit 1998 exzessiv Gebrauch gemacht, was zur Erkenntnis

führt, dass zumindest momentan kein deutsches Kompetenzmodell auf der Ebene der Landeshochschulgesetze mehr vorhanden ist.

#### 2. Hochschulleitungen in den Landeshochschulgesetzen

Wie soeben aufgezeigt, wurden die Hochschulleitungen im Hinblick auf Entscheidungskompetenzen in fast allen Bundesländern gestärkt. Im Folgenden wird betrachtet, ob dies auch für die organisatorisch-strukturellen Bedingungen der Leitungsebene zutrifft. Diese Analyse ist wichtig, weil Kompetenzzuschreibung noch nicht mit Kompetenzwahrnehmung gleichzusetzen ist (vgl. z.B. Altbach 1991: 262). Ob bzw. wie die Hochschulleitungen ihre Kompetenzen wahrnehmen, hängt neben situativen Faktoren unter anderem auch davon ab, ob die Hochschulleitungen über organisatorisch-strukturelle Absicherungen gegenüber den bisher vorherrschenden Kollegialorganen verfügen bzw. ob die Strukturen geeignet sind, um Entscheidungen gegebenenfalls auch gegen Widerstände durchzusetzen. Um dies zu prüfen, werden im Folgenden einige allgemeine Strukturen beschrieben, um darauf folgend die Wahl- und Abwahlregeln des Hochschulleiters näher zu betrachten.

#### 2.1. Allgemeine organisatorisch-strukturelle Vorgaben

Kommen wir zunächst zu den grundsätzlichen Leitungsmodellen. Im HRG waren zwischen 1985 und 1998 Einzelleitungs- und kollegiale Leitungsmodelle gleichberechtigt aufgezählt, und die Länder bzw. die Universitäten konnten hier eigene Festlegungen treffen. In den aktuellen Landeshochschulgesetzen findet sich mittlerweile eine deutlich Tendenz zu einer kollegialen Hochschulleitung als Standardmodell (vgl. Tabelle 1). Dreizehn Bundesländer sehen im Regelfall eine kollegiale Hochschulleitung vor, während lediglich Rheinland-Pfalz, Berlin und Brandenburg als Standardmodell eine Einzelleitung verankert haben. Dies führt zu der Erkenntnis, dass die Stärkung der internen Hierarchie auf der zentralen Ebene in der Regel zunächst nicht zu monokratischen Strukturen führt, sondern kollegiale Leitungsgremien gebildet wurden. Auffallend ist dabei, dass in den Bundesländern mit einem Standardmodell der Einzelleitung, die Kompetenzen der Hochschulleitung vergleichsweise gering bleiben.

Wenn in der Mehrheit der Landeshochschulgesetze kollegiale Leitungen vorgesehen sind, dann stellt sich die Frage, welche Mechanismen die Landeshochschulgesetze etablieren, um zu verhindern, dass es innerhalb der Hochschulleitungen zu den Entscheidungsproblemen kommt, die für

Kollegialorgane typisch sind<sup>6</sup> und in Bezug auf den akademischen Senat ein entscheidendes Argument für die neueren Hochschulreformen bildeten (vgl. z.B. Schimank 2001; von Lüde 2003; Glotz 1996). Was unterscheidet also die Kollegialität innerhalb der Hochschulleitungen und des akademischen Senats?

Die Antwort liegt in der die Etablierung von mehr oder weniger starken hierarchischen Elementen innerhalb der Hochschulleitung. So ist in nahezu allen Landeshochschulgesetzen festgelegt, dass der Hochschulleiter eine Richtlinienkompetenz innerhalb des Leitungsgremiums besitzt. Er kann also die grundsätzliche Ausrichtung des Leitungshandelns bestimmen. In einer Reihe von Bundesländern finden sich weitere Regelungen, die zu einer Stärkung der Position des Hochschulleiters führen. Am weitestgehenden kann dabei die Regelung angesehen werden, nach der im Leitungsgremium kein Beschluss gegen die Stimme des Präsidenten/ Rektors gefasst werden kann. Eine solche Regelung findet sich im Saarland. In Nordrhein-Westfalen kann diese Regelung in der Grundordnung festgelegt werden, ist also lediglich eine Option für die Hochschulen (vgl. Tabelle 1). Auch die Wahl- und Abwahlregeln der Mitglieder der Hochschulleitungen weisen zum Teil auf hierarchische Elemente hin. So hat der Hochschulleiter in fast allen Bundesländern ein Vorschlagsrecht für die weiteren Mitglieder der Hochschulleitung. Hinzu kommt in einigen Bundesländern, dass der Hochschulleiter an der Absetzung der anderen Leitungsmitglieder mitwirkt (z.B. Thüringen, Baden-Württemberg, Bremen) bzw. diese alleine vornehmen kann (Saarland, Hamburg).

Neben den hierarchischen Elementen innerhalb der Hochschulleitungen dürfte auch die meist geringe Anzahl von Leitungsmitgliedern die Entscheidungsprobleme kollegialer Gremien minimieren. Meist findet sich in den Landeshochschulgesetzen eine Spannweite von mindestens zwei und höchstens sechs Personen, wobei eine Zusammensetzung aus Hochschulleiter, Vizepräsidenten/Prorektoren und Kanzler typisch ist. In der Regel bleiben die Leitungsorgane demnach relativ klein, was für eine Entscheidungsfindung sicherlich vorteilhaft ist. Es finden sich allerdings auch Landeshochschulgesetze, die keine maximale Anzahl von Vizepräsidenten vorschreiben, sondern dies offen lassen. Hier bestünde zumindest theoretisch die Möglichkeit, dass es bei einer Ausweitung der Mitglieder in der Hochschulleitung zu Entscheidungsineffizienzen aufgrund der Mitgliederzahl kommen kann (vgl. Tabelle 1).

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> "Kollegialität ... bedeutet, fast unvermeidlich, eine Hemmung präziser und eindeutiger, vor allem schneller Entschließungen" (Weber 1976: 162).

Tabelle 1: Allgemeine organisatorisch-strukturelle Regelungen zur Hochschulleitung

	Standardmodell (weitere im Gesetz beschriebe- ne Modelle)	Richtlinien- kompetenz Hochschulleiter	Vetoposition des Hochschulleiters	Größe des Lei- tungsgremiums	Rein hauptamtliche Hochschulleitung	Amtszeiten (P=Präsident/Rektor, VZ=V/zepräsidenten/ Prorektoren; K=Kanzler)
HRG bis 1998	Kein Standard- HRG bis 1998 modell (Monkratisch, Kollegial)	Nicht vorgesehen	Nicht vorgesehen	4-offen (keine Vorgabe für Anzahl der Vizeprä- sidenten)	Nein	P. mindestens 4 J.; R*: mindestens 2 J. VZ. keine Vorgaben im Gesetz; PR*: mindestens 2 J. K. keine Vorgaben im Gesetz
Saarland	Kollegial	Ja	Ja	4-6	Nein	P: 4-6 J. VZ. keine Vorgaben im Gesetz K: 4-6 J.
Hamburg	Kollegial	Ja	Nein	4-7	Ja	P: 6 J. VZ: 3-6 J. K: 6 J.
Bremen	Kollegial	Ja	Nein	3-5	Möglich	P; 5 J. VZ. keine Vorgaben im Gesetz K: 8 J.
Hessen	Kollegial	Ja	Nein	3-offen (keine Vorgabe für Anzahl der Vizeprä- sidenten)	Möglich	P: 6 J. VZ: 6 J. hauptamtl.; mindestens 3 J. nebenamtl. K: 6 J.
Sachsen	Kollegial	Ja	Nein	2-5	Möglich	P:keine Vorgaben im Gesetz VZ. keine Vorgaben im Gesetz K. keine Vorgaben im Gesetz
Nordrhein- Westfalen	Kollegial	Kann in GO vorgese- hen werden	Kann in GO vorgesehen werden	2-offen (keine Vorgabe für Anzahl der Vizeprä- sidenten)	Möglich	P: mindestens 6 J. VZ: mindestens 6 J. K: mindestens 6 J.
Baden- Württemberg	Kollegial	Ja	Nein	2-6	Nein	P. 6-8 J. VZ: 6-8 J. hauptamtl.; 3-4 J. nebenamtl. K: 6-8 J.
Ваует	Kollegial	Ja	Nein	2-6	Nein	P: bis 6 J. VZ; bis 3 J. K: nicht zeitlich befristet

	Standardmodell (weitere im Gesetz beschriebene Modelle)	Richtlinien- kompetenz Hochschulleiter	Vetoposition des Hochschulleiters	Größe des Lei- tungsgremiums	Rein hauptamtliche Hochschulleitung	Amtszeiten (P=Präsident/Rektor; VZ=Vizepräsidenten/ Prorektoren; K=Kanzler)
Nieder- sachsen	Kollegial	Ja	Nein	2-6	Nein	P: 6 J. VZ. keine Vorgaben im Gesetz K: keine Vorgaben im Gesetz
Schleswig- Holstein	Kollegial	Ja	Nein	3-5	Nein	P. 6 J. VZ: 3 J. K: 6 J.
Thüringen	Kollegial	Ja	Nein	4-offen (keine Vorgabe für Anzahl der Vizeprä- sidenten)		P: 6-8 J. VZ: 3-4 J. K: 8 J.
Mecklenburg- Kollegial Vorpommern (Monokra	Kollegial (Monokratisch)	Ja	Nein	2-6	Nein	P. 448 J. VZ: 24 J. K: 8 J.
Sachsen- Anhalt	Kollegial (Monokratisch)	Ja	Nein	2-5	Nein	P. 4-6 J. VZ: 4-6 J. K: 8 J.
Berlin	Monokratisch				Ja	P: 4 J. K: 5 oder 10 J.
Brandenburg	Monokratisch (Kollegial)				Ja	P. keine Vorgaben im Gesetz K: 6 J.
Rheinland- Pfalz	Monokratisch (Kollegial)				Ja	P: 6.J. K: 8.J.

\*Im Gegensatz zu den aktuellen Landeshochschulgesetzen, waren mit der Bezeichnung Präsident, Rektor, Vizepräsident bzw. Prorektor verschiedene Amtszeiten verbunden, weshalb für das HRG eine Differenzierung an dieser Stelle erfolgt.

Ein relevanter Aspekt, der auf die Wahrnehmung von hierarchischen Kompetenzen einwirken kann, ist die Frage, ob die Hochschulleitungsmitglieder neben- oder hauptamtlich tätig sind. Eine Stärkung der Hochschulleitung wäre darin zu sehen, dass alle Mitglieder hauptamtlich tätig sind. Dies erklärt sich zunächst daraus, dass die nebenamtlichen Mitglieder in ihre bisherigen Arbeitszusammenhänge integriert bleiben. Für sie ergibt sich deshalb nur eine situative Trennung von Leitungs- und professoralen Kollegialitätsanforderungen. Anders als bei einer hauptberuflichen Ausführung hat ein nebenberuflicher Vizepräsident oder Prorektor also nicht die Möglichkeit einer eindeutigen Rollenübernahme und der Erfüllung von einseitig funktionalen Anforderungen. Gleichzeitig wird sich ein nebenberuflicher Vizepräsident oder Prorektor in kollegialen Bezügen häufiger einem Rechtfertigungszwang ausgesetzt fühlen und besser durch informellen Druck der Professoren beeinflussbar sein. Hauptamtliche Leitungsmitglieder werden hingegen aus den bisherigen Arbeitsvollzügen herausgelöst, was die Übernahme der neuen Rolle mit ihren Anforderungen deutlich erleichtern sollte. Die hauptamtliche Tätigkeit entzieht die Leitungsmitglieder zudem stärker der informellen Kontrolle durch Professoren, was eher zu einer Destabilisierung einer starken Orientierung an der professoralen Kollegialität führen kann.

Die aktuellen Landeshochschulgesetze haben in ihrer Mehrheit allerdings rein hauptamtliche Hochschulleitungen entweder ausgeschlossen oder aber nicht als Regelfall bestimmt. Während nämlich der Präsident/ Rektor und der Kanzler ihr Amt hauptberuflich wahrnehmen müssen<sup>7</sup>, finden sich für die Vizepräsidenten/Prorektoren unterschiedliche Lösungen in den Landeshochschulgesetzen. Eine Reihe von Bundesländern sieht vor, dass Vizepräsidenten nebenamtlich tätig sein müssen (z.B. Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein). Andere Bundesländer ermöglichen hauptamtliche Vizepräsidenten, wobei dies meist in der Grundordnung verankert werden muss. Die Anzahl der hauptamtlichen Mitglieder der Leitung wird dabei in einigen Bundesländern beschränkt (z.B. Niedersachsen, Baden-Württemberg, Bremen). Für die Mehrzahl der Bundesländer lässt sich daraus schließen, dass eine Mischform zwischen hauptamtlichen und nebenamtlichen Mitgliedern der Hochschulleitungen vom Gesetzgeber angestrebt wird. Dennoch ermöglichen eine Reihe von Ländern (Bremen, Hessen, Sachsen, Nordrhein-West-

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> In einigen Landeshochschulgesetzen findet sich für den Hochschulleiter eine Ausnahme, wenn die Größe der Hochschule eine hauptamtliche Ausführung nicht erfordert.

falen, Bayern, Baden-Württemberg) unter bestimmten Voraussetzungen<sup>8</sup> rein hauptamtliche Hochschulleitungen. Im Gegensatz zu allen anderen Bundesländern sieht Hamburg im Landeshochschulgesetz explizit eine rein hauptamtliche Universitätsleitung vor (vgl. Tabelle 1).

Als ein weiteres Hindernis für die Entscheidungsfähigkeit der Hochschulleitung im traditionellen deutschen System wurden häufig die kurzen Amtszeiten erkannt (vgl. z.B. Kluth 2004: 186; Reichwald 2000: 318). Argumentiert wurde damit, dass es für Amtsinhaber nicht rational ist, unliebsame Entscheidungen gegen Professoren durchzusetzen, wenn sie in absehbarer Zeit selbst wieder zum "normalen" Professor werden.

Tabelle 1 weist auch die gesetzlich vorgesehen Amtszeiten der Hochschulleitungsmitglieder aus. Insgesamt zeigen die Regelungen zu den Amtszeiten der Hochschulleitungsmitglieder, dass die Landesgesetzgeber versuchen, die Kontinuität und Unabhängigkeit der Hochschulleitung durch verlängerte Amtszeiten zu erhöhen. Am deutlichsten sind diese Effekte in Bezug auf die Amtszeit des Hochschulleiters. So beträgt die Amtszeit des Hochschulleiters z.B. in Baden-Württemberg und Thüringen zwischen sechs und acht Jahren, in Nordrhein-Westfalen beträgt sie mindestens sechs Jahre und in Mecklenburg-Vorpommern zwischen vier und acht Jahren. Auch im Hinblick auf die Amtszeiten der Vizepräsidenten und Prorektoren lassen sich Veränderungen zum Status quo ante finden. Im Vergleich zu den alten Mindestvorgaben des HRG für Prorektoren kommt es in vielen neueren Landeshochschulgesetzen zu einer Ausweitung der Amtszeiten. So beträgt die Amtszeit in Sachsen-Anhalt zwischen vier und sechs Jahre, in Nordrhein-Westfalen mindestens sechs Jahre und in Baden-Württemberg für die hauptamtlichen Leitungsmitglieder zwischen sechs und acht Jahren. Gleichzeitig findet sich in einigen Gesetzen eine Verknüpfung mit der Amtszeit des Hochschulleiters. So endet die Amtszeit der Vizepräsidenten bzw. Prorektoren z.B. in Sachsen-Anhalt und Niedersachsen mit der Amtszeit des Hochschulleiters. Hier wird demnach eine Kontinuität innerhalb der Amtszeit des Hochschulleiters angestrebt, aber eine Neuorientierung nach dessen Ausscheiden ermöglicht.

Im Hinblick auf die Amtsdauer des Kanzlers gibt es gleichfalls Verschiebungen in den neueren Landeshochschulgesetzen. Der Kanzler als leitender Verwaltungsbeamter hatte traditionell ein Amt auf Lebenszeit

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> In Baden-Württemberg, Hessen, Sachsen und Bayern ist dies dann möglich, wenn in der Grundordnung auf die Verankerung von nebenamtlichen Vizepräsidenten verzichtet wird. In Nordrhein-Westfalen dann, wenn der Hochschulrat, der über die Anzahl der nebenamtlichen Vizepräsidenten entscheidet, keine solchen vorsieht. In Bremen dann, wenn der Hochschulleiter dies entscheidet.

inne (vgl. Wallerath 2004). Die meisten neueren Landeshochschulgesetze sehen hingegen eine begrenzte Amtsdauer vor. Die vorgesehenen Amtszeiten des Kanzlers liegen in der Regel zwischen sechs und acht Jahren. Insgesamt sind die Amtszeiten also recht lang und mit denen der Hochschulleiter vergleichbar bzw. gehen über diese hinaus. Die Gesetzgeber wollen also in der Tendenz zwar eine begrenzte Amtszeit und damit eine größere Legitimation, stellen aber durch die Vorgaben zu den Amtszeiten sicher, dass die Kontinuität in der Verwaltung erhalten bleibt.

Insgesamt zeigen die Regelungen zu den Amtszeiten der Hochschulleitungsmitglieder im Vergleich zu den Regelungen des HRG eine – aus Sicht der Befürworter einer hierarchisch agierenden Hochschulleitung – Verbesserung.

Bei den soeben betrachteten allgemeinen organisatorisch-strukturellen Bedingungen der Hochschulleitungen lassen sich in den Landeshochschulgesetzen meist ähnliche Regelungen finden. Differenzen gibt es zwar, diese betreffen allerdings eher Detailfragen. Werden die allgemeinen Tendenzen als Grundlage herangezogen, dann sind deutliche Entwicklungen in Richtung NPM-Modell vorhanden, weil die Hochschulleitungen im Vergleich zu den Regelungen des HRG tendenziell gestärkt werden. Im Hinblick auf die Kompetenzwahrnehmung der Hochschulleitungen sind auch keine grundlegend problematischen Strukturen erkennbar.

#### 2.2. Besetzungs- und Abwahlverfahren des Hochschulleiters

Die Besetzungs- und Absetzungsverfahren der Hochschulleitungen sind deshalb von besonderem Interesse bei der Frage nach hierarchisch agierenden Hochschulleitungen, weil sie potentielle Kontrollmechanismen der professoral geprägten akademischen Selbstverwaltungsgremien darstellen. Während die Wahlverfahren darüber entscheiden, welche grundlegenden Handlungsorientierungen der Hochschulleitung möglich sind, sind die Abwahlverfahren wichtig, um die Durchsetzungsfähigkeit der Hochschulleitung abzuschätzen. Der Artikel konzentriert sich aus Gründen der Übersichtlichkeit im Folgenden auf die Wahl- und Abwahlverfahren des Hochschulleiters. Für fast alle Bundesländer ist allerdings darauf hinzuweisen, dass sich an den potentiellen Effekten und Einordnungen der Verfahren nichts ändert, wenn auch die Wahl- und Abwahlverfahren der weiteren Mitglieder der Hochschulleitung betrachtet werden (vgl. hierzu Hüther 2010).

62

#### 2.3. Besetzungsverfahren des Hochschulleiters

Eine klassische Möglichkeit, Entscheidungen in Organisationen zu kontrollieren bzw. die Kontrollnotwendigkeit zu reduzieren, besteht darin, die Auswahl der Entscheidungsträger selbst zu kontrollieren (vgl. z.B. Etzioni 1967: 110ff.). In diesem Fall werden dann Entscheidungsträger ausgewählt, von denen aufgrund ihrer grundsätzlichen Handlungsorientierung bzw. erlebter Verhaltensweisen erwartet werden kann, dass diese keine unerwünschten Entscheidungen treffen. Für den Fall der Universitäten bedeutet dies: Falls akademische Selbstverwaltungsgremien<sup>9</sup> über die Auswahl des Hochschulleiters alleine entscheiden und eine hierarchische Amtsführung des Hochschulleiters von diesen nicht gewünscht wird, ist zu erwarten, dass die Auswahl derart kontrolliert wird, dass der Hochschulleiter keine hierarchische Handlungsorientierung besitzt. Wahrscheinlicher ist in einer solchen Konstellation, dass Kandidaten ausgewählt werden, die eine starke Orientierung in Richtung Kollegialität und Konsens aufweisen. Eine alleinige Auswahl des Hochschulleiters durch akademische Selbstverwaltungsgremien kann demnach im Hinblick auf die Wahrnehmung von hierarchischen Kompetenzen durch die Hochschulleitung problematisch sein. Die Dominanz der akademischen Gremien bei der Auswahl des Hochschulleiters im traditionellen deutschen Hochschulsystem<sup>10</sup> ist deshalb auch als ein zentraler Absicherungsmechanismus der viel beklagten Konsens- und Kollegialitätskultur in den Hochschulen anzusehen. Es stellt sich die Frage, ob durch die Governance-Reformen der letzten Jahre dieser Absicherungsmechanismus abgeschwächt bzw. zerstört wurde.

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Besetzungsverfahren der Hochschulleiter in den Landeshochschulgesetzen sehr unterschiedlich gestaltet sind (ausführlich zu einzelnen Verfahren Hüther 2010). Für die Betrachtungen dieses Artikels von besonderer Bedeutung ist dabei der Einfluss des Senats/Konzils, der im Folgenden im Mittelpunkt steht.

In Nordrhein-Westfalen, Bayern und dem Saarland ist die Position der akademischen Selbstverwaltungsgremien als relativ schwach anzusehen. Im Konfliktfall kann in allen drei Ländern ein Hochschulleiter ausgewählt werden, der nicht die Zustimmung eines akademischen Selbstverwaltungsgremiums besitzt. Die Besetzungsverfahren dieser drei Länder ermögli-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Je nach Gesetz sind dies entweder Senat und/oder erweiterter Senat oder Senat und/oder Konzil

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Die Auswahl erfolgte nach dem HRG im Zusammenwirken von Hochschule und Ministerium, wobei der Vorschlag eindeutig der Hochschule zurechenbar sein musste (vgl. Reich 1996: 412).

chen es deshalb auch gegen den erklärten Willen der Mehrheit des zuständigen akademischen Selbstverwaltungsgremiums, einen Hochschulleiter zu bestimmen, der eine starke hierarchische Orientierung aufweist.

In den restlichen dreizehn Bundesländern ist eine Besetzung des Hochschulleiters ohne die Zustimmung eines akademischen Selbstverwaltungsgremiums (und der darin dominierenden Gruppe der Professoren) auch im Konfliktfall nicht möglich. Die akademischen Selbstverwaltungsgremien haben in all diesen Ländern mindestens eine Vetoposition und können deshalb Kandidaten, die Ihrer Meinung nach die hierarchischen Kompetenzen zu offensiv wahrnehmen würden, immer verhindern. Allerdings sind die damit einhergehenden "Kollateralschäden" unterschiedlich. In Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Hessen, Thüringen, Brandenburg und Hamburg hat der Senat/das Konzil als Einflussoption primär die Möglichkeit, das Verfahren scheitern zu lassen. Das Scheitern in allen fünf Ländern geht dabei mit einer "Beschädigung" des Hochschulrates einher, der entweder die Kandidaten vorgeschlagen<sup>11</sup> oder aber bereits eine Wahl vorgenommen hat. 12 Im Gegensatz dazu ist die Position des Senats/Konzils in Schleswig-Holstein, Sachsen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Bremen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern als deutlich besser anzusehen. In allen diesen Bundesländern ist ein akademisches Selbstverwaltungsgremium maßgeblich an der Auswahl von Kandidaten beteiligt und wählt anschließend<sup>13</sup> oder aber die akademischen Selbstverwaltungsgremien sind alleine für die Auswahl und Wahl des Hochschulleiters zuständig. 14

Wir können festhalten, dass akademische Selbstverwaltungsgremien in der Mehrheit der Länder Hochschulleiter verhindern können, bei denen zu erwarten ist, dass sie die hierarchischen Kompetenzen allzu offensiv wahrnehmen wollen. Nur in einigen wenigen Bundesländern ist es möglich, gegen den Willen akademischer Selbstverwaltungsgremien einen Hochschulleiter mit einer hierarchischen Handlungsorientierung durchzusetzen

#### 2.4. Abwahlverfahren des Hochschulleiters

Das Problem der Selbstverwaltungsgremien – aber auch aller anderen beteiligten Akteure – ist allerdings, dass vor der Besetzung nur eine Progno-

<sup>11</sup> Rheinland-Pfalz, Hessen, Brandenburg,

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Baden-Württemberg, Thüringen, Hamburg.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Schleswig-Holstein, Sachsen.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Bremen, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern.

se des Handelns der Kandidaten möglich ist. Ob sich die Kandidaten im Sinne dieser Prognose verhalten, wenn sie das Amt besetzt haben, ist eine offene Frage. <sup>15</sup> Diejenigen Akteure, die eine plausible Abwahlandrohung gegenüber dem Hochschulleiter besitzen, sind allerdings nicht nur auf die Prognose angewiesen, sondern sie können auf das Verhalten des Leiters deutlich besser einwirken und letztendlich auch eine Fehlprognose durch Abwahl korrigieren. Aus diesem Grund sind die Abwahlregelungen neben den Besetzungsverfahren besonders wichtig, um Abhängigkeiten des Hochschulleiters abschätzen zu können.

Im HRG war zwischen 1985 und 1998 die Abwahl des Hochschulleiters ausgeschlossen, so dass dieser nicht durch eine Abwahlandrohung unter Druck gesetzt werden konnte, bestimmte Entscheidungen zu treffen bzw. nicht zu treffen. In der großen Mehrzahl der aktuellen Landeshochschulgesetze hat sich dies verändert, was prinzipiell zu einer strukturellen Schwächung der Position des Hochschulleiters führt. <sup>16</sup> Allerdings weisen die Abwahlregeln erhebliche Differenzen zwischen den Bundesländern auf, was insbesondere mit der Rolle des Hochschulrates zusammenhängt.

Es kann zunächst festgestellt werden, dass akademische Selbstverwaltungsgremien in zehn Bundesländern<sup>17</sup> gegenüber einem Hochschulleiter, der eine stark hierarchisch geprägte Amtsführung pflegt, im Alleingang keine plausible Abwahldrohung einsetzen können, um Entscheidungen zu beeinflussen. Der Senat/das Konzil benötigt vielmehr mindestens die Zustimmung des Hochschulrates. In vier dieser zehn Bundesländer<sup>18</sup> kann der Hochschulleiter sogar gegen den Willen des Senats/Konzils abberufen

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Die Prognose lässt sich durch möglichst viele Informationen natürlich verbessern. Vor diesem Hintergrund überrascht es dann auch nicht, dass im deutschen Universitätssystem fast ausschließlich Hochschulleiter ausgewählt wurden, die Professoren an der jeweiligen Universität waren. Der Vorteil für die akademischen Gremien liegt hier darin, dass sie gegenüber anderen Akteuren einen immensen Informationsvorteil im Hinblick auf die Handlungsprognose haben, weil interne Kandidaten eine sichtbare und von den (oder zumindest einigen) Professoren miterlebte Handlungsgeschichte an der Universität haben, die – so wäre zumindest anzunehmen – auch gewisse Orientierungen, Einstellungen, Werte und ihre Identität repräsentiert.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass die Mehrheitserfordernisse zur Abwahl relativ hoch sind. Meist ist eine 2/3 oder 3/4 Mehrheit erforderlich.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Hessen, Saarland, Niedersachsen, Thüringen, Bayern, Sachsen, Hamburg, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen. Berlin ist ein Sonderfall, weil hier im Landeshochschulgesetz die Abwahl ausgeschlossen ist.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Bayern, Hamburg, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen.

Tabelle 2: Unabhängigkeit des Hochschulleiters von akademischen Selbstverwaltungsgremien im Hinblick auf Wahl- und Abwahlverfahren

	Einfluss akademischer Selbstverwaltungsgremien bei der Wahl/ Abwahl des Hochschulleiters	raltungsgremien bei der Wahl/	Abhängigkeit des Hochschulleiters von akademischen Selbstverwaltungsgremien
	Wahi	Abwahl	( meunge Abnangigkeit bis ++ hohe Abhängigkeit)
HRG bis 1998	Hoch	Ausgeschlossen	/
Nordrhein-Westfalen	Niedrig	Niedrig	:
Saarland	Niedrig	Mittel	
Bayern	Niedrig	Mittel	-
Hamburg	Mittel	Niedrig	-
Baden-Württemberg	Mittel	Niedrig	
Thüringen	Mittel	Mittel	/
Hessen	Mittel	Mittel	/
Berlin	Hoch	Ausgeschlossen	/
Rheinland-Pfalz	Mittel	Hoch	+
Brandenburg	Mittel	Hoch	+
Sachsen	Hoch	Mittel	+
Niedersachsen	Hoch	Mittel	+
Bremen	Hoch	Hoch	++
Schleswig-Holstein	Hoch	Hoch	‡
Sachsen-Anhalt	Hoch	Hoch	++
Mecklenburg-Vorpommern	Hoch	Hoch	++

werden. <sup>19</sup> Diesen zehn Bundesländern stehen 5 Länder <sup>20</sup> gegenüber, in denen ausschließlich akademische Selbstverwaltungsgremien für die Abwahl zuständig sind. In diesen Bundesländern können diese also durch eine einseitige Abwahldrohung verhindern, dass der Hochschulleiter eine allzu hierarchische Amtsführung an den Tag legt. Gleichfalls ist die Korrektur einer Fehlprognose des zukünftigen Handelns des Hochschulleiters im Auswahlprozess möglich. <sup>21</sup>

Interessant ist nun der Zusammenhang zwischen den Wahl- und Abwahlverfahren und der damit verbunden Unabhängigkeit des Hochschulleiters. Wird der Einfluss akademischer Selbstverwaltungsgremien bei der Wahl und Abwahl des Hochschulleiters jeweils in niedrig, mittel und hoch eingeteilt und danach eine Einschätzung der Unabhängigkeit des Hochschulleiters vorgenommen, erhält man das Ergebnis von Tabelle 2.

Klar ersichtlich ist dabei, dass die Abhängigkeit des Hochschulleiters aufgrund der Wahl- und Abwahlverfahren zwischen den Bundesländern deutlich variiert. Hierbei stehen fünf Bundesländer mit relativ unabhängigen Hochschulleitern (mindestens ein Minus für Abhängigkeit) immerhin sieben Bundesländer mit relativ abhängigen (mindestens ein Plus) entgegen. Es kann deshalb keinesfalls davon ausgegangen werden, dass die Landeshochschulgesetze die Hochschulleiter gegenüber akademischen Selbstverwaltungsgremien im Hinblick auf Wahl und Abwahl flächendeckend gestärkt hätten. Vielmehr zeigt sich an diesem Punkt, dass die Mehrheit der Bundesländer bei den Wahl- und Abwahlregeln am traditionellen deutschen Hochschulsystem orientiert bleiben.

Im Hinblick darauf, dass die Hochschulleitungen ihre gesetzlich vorgesehenen Kompetenzen hierarchisch – also im Zweifelsfall auch in Konflikt mit akademischen Selbstverwaltungsgremien – wahrnehmen sollen, scheinen die Wahl- und Abwahlregeln in einer Reihe von Bundesländern zumindest nicht förderlich zu sein. Vielmehr führen sie zu einer Aufweichung des NPM-Modells. Besonders trifft dies auf Bremen, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt sowie Mecklenburg-Vorpommern zu.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Zentraler Akteur des Abwahlverfahrens ist meist der Hochschulrat, zuweilen in Verbindung mit dem Ministerium.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Rheinland-Pfalz, Brandenburg, Bremen, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Wird die Betrachtungslogik umgekehrt, gilt: In zwölf Bundesländern können die akademischen Selbstverwaltungsgremien eine Abberufung des Hochschulleiters verhindern, wenn dieser eine kollegiale Amtsführung pflegt und dies zu Widerspruch des Hochschulrates oder des Ministeriums führt.

#### 3. Zusammenfassung

In den aktuellen Landeshochschulgesetzen findet sich eine Reihe von ähnlichen Tendenzen und Strukturen in Bezug auf die Hochschulleitungen. So ist eine Orientierung am NPM-Modell – und damit eine Kompetenzausweitung und Stärkung der Hochschulleitung – in nahezu allen Landeshochschulgesetzen erkennbar. Auch verschiedene organisatorischstrukturelle Festlegungen zu den Hochschulleitungen sind in der Mehrzahl der Bundesländer ähnlich geregelt. Erhebliche Unterschiede zeigen sich aber zum einen in der Kompetenzrelation zwischen Hochschulleitungen, Hochschulräten und akademischen Selbstverwaltungseinheiten, zum anderen in Bezug auf die Wahl- und Abwahlregeln des Hochschulleiters.

Im Hinblick auf die Wahrnehmung von Kompetenzen durch die Hochschulleitung ist für einige Bundesländer zu befürchten, dass – zumindest auf der Ebene der Landeshochschulgesetze – die Einführung von Elementen des NPM-Modells zu dysfunktionalen Strukturen geführt hat. Diese würden darin bestehen, dass zwar die Kompetenzen der Hochschulleitungen ausgebaut werden, die organisatorisch-strukturellen Festlegungen aber die Kompetenzausübung behindern bzw. verhindern.<sup>22</sup> Solche dysfunktionalen Effekte sind allerdings kein spezifisches "deutsches" Problem, sondern zeigen sich im Verlauf der Einführung des NPM-Modells auch in anderen europäischen Hochschulsystemen (vgl. z.B. für Frankreich Mignot 2003; für Italien Capano 2008).

Ein zentraler Aspekt beim Rückzug des Bundes aus der Hochschulgovernance war die Erwartung, dass die Bundesländer ihren neuen Gestaltungsspielraum in der Hochschulgovernance nutzen und letztlich ein Wettbewerb um das "beste" Modell entstehen sollte. Angestrebt wurden also zum einen ein Gestaltungsföderalismus und darauf aufbauend zum anderen ein Wettbewerbsföderalismus (vgl. Scharpf 2005). Wie gezeigt werden konnte, haben die Bundesländer tatsächlich ihre Gestaltungsspielräume zum Teil unterschiedlich genutzt. Es stellt sich zum Ende noch die Frage, ob daraus ein Wettbewerb um das "beste" Modell entstanden ist. Zwei zentrale Probleme sprechen gegen einen solchen Wettbewerb:

 Erstens muss Wettbewerb anhand von Kriterien entscheidbar sein, um überhaupt wirksam werden zu können. Gerade aber die Kriterien für

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Ein weiteres Problem könnte in einigen Bundesländern – insbesondere Baden-Württemberg – durch eine doppelte Außensteuerung entstehen, wenn nämlich sowohl die Eingriffsrechte des Ministeriums als auch des Hochschulrates hoch sind und beide unterschiedliche Zielvorstellungen haben.

einen solchen Wettbewerb sind vollkommen unklar. Mögliche Kriterien wären schnelle und eindeutige Entscheidungen. Dies sagt dann allerdings noch nichts über die Qualität oder über mögliche Entscheidungskosten nachgelagerter Konflikte aus. Auch die Leistungen einer Universität in Lehre und Forschung – sofern es gelingt diese zu messen – sind problematische Kriterien, weil damit gerechnet werden muss, dass die Hochschulgovernance keinen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit des operativen Kerns der Universität besitzt (vgl. z.B. Schimank 2002).

· Das zweite Problem besteht darin, dass die Regelungen der Bundesländer in vielen (kleinen) Aspekten so unterschiedlich sind, dass aufgrund des jeweiligen komplexen Zusammenwirkens der Variationen die Herstellung eines wenigstens plausiblen Zusammenhangs zwischen den Modellen der Bundesländer und deren Auswirkungen unwahrscheinlich wird. Hinzu kommt dann noch, dass die Regelungen der Bundesländer in den letzten Jahren keineswegs stabil waren, sondern zum Teil mehrfache grundlegende Gesetzesnovellierungen stattgefunden haben bzw. schon wieder in Planung sind. Ein weiteres Problem in diesem Zusammenhang bilden die weiteren Reformbereiche des Universitätssektors (Einführung des BA/MA, Personalreformen usw.). Beobachtete negative oder positive Effekte können so durch Reformbereiche entstanden sein, die nicht in direktem Zusammenhang mit dem Governancemodell der Hochschule stehen. Hinsichtlich eines Wettbewerbs zwischen den Bundesländern um das "beste" Governancemodell ist demnach zumindest Skepsis angebracht.

#### Literatur

Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst: Hochschulreform. Online verfügbar unter http://www.hessen.de/irj/HMWK\_Internet?cid=e1f2314fed5cb3aa2a88c70a7ab4b184, zuletzt geprüft am 24.09.2010.

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg: Hochschulen. Online verfügbar unter http://mwk.baden-wuerttemberg.de/themen/hochschulen/, zuletzt geprüft am 24.09.2010.

Altbach, Philip G. (1991): University Reform. In: Altbach, Philip G. (Hg.): International higher education. An Encyclopedia. S. 261–274. New York und London: Garland Publishing.

Baker, David P./Lenhardt, Gero (2008): The institutional crisis of the German research university. In: Higher Education Policy, Vol. 21, S. 49–64.

Braun, Dietmar/Merrien, François-Xavier (1999): Governance of universities and modernisation of the state: Analytical aspects. In: Braun, Dietmar/Merrien,

- François-Xavier (Hg.): Towards a new model of governance for universities? A comparative view. S. 9–33, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Braun, Dietmar/Merrien, François-Xavier (Hg.) (1999): Towards a new model of governance for universities? A comparative view. London: Jessica Kingsley Publishers
- BVerfG: Urteil zum HRG Juniorprofessur. Aktenzeichen: 2 BvF 2/02, Urteil vom 27.7.2004.
- Capano, Giliberto (2008): Looking for serendipity: the problematical reform of government within Italy's Universities. In: Higher Education, Vol. 55, H. 4, S. 481–504.
- Clark, Burton (1983): The higher education system. Academic organization in cross-national perspective. Berkeley/Calif: University of California Press.
- Clark, Burton (1998): Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation. Oxford: Pergamon.
- de Boer, Harry/Enders, Jürgen/Schimank, Uwe (2007): On the way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: Jansen, Dorothea (Hg.): New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration. S. 137–152, Dordrecht: Springer.
- de Boer, Harry/Huisman, Joroen (1999): The new public management in Dutch universities. In: Braun, Dietmar/Merrien, François-Xavier (Hg.): Towards a new model of governance for universities? A comparative view. S. 100–118, London: Jessica Kingsley Publishers.
- de Boer, Harry/Leisyte, Liudvika/Enders, Jürgen (2006): The Netherlands , Steering from a Distance'. In: Kehm, Barbara/Lanzendorf, Ute (Hg.): Reforming university governance. Changing conditions for research in four European countries. S. 59–96, Bonn: Lemmens.
- Etzioni, Amitai (1967): Soziologie der Organisationen. München: Juventa-Verl.
- Glotz, Peter (1996): Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten. Stuttgart: Dt. Verl.- Anst.
- Hartmer, Michael (2004): Die Organisation der Hochschule. In: Hartmer, Michael/Detmer, Hubert (Hg.): Hochschulrecht. Ein Handbuch für die Praxis. S. 167–203, Heidelberg: Müller.
- Henkel, Mary (1999): The modernisation of research evaluation: The case of the UK. In: Higher Education, Vol. 38, S. 105–122.
- Hüther, Otto (2009): Hochschulräte als Steuerungsakteure. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 31, H. 2, S. 50–73.
- Hüther, Otto (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kahl, Wolfgang (2004): Hochschule und Staat. Entwicklungsgeschichtliche Betrachtungen eines schwierigen Rechtsverhältnisses unter besonderer Berücksichtigung von Aufsichtsfragen. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kehm, Barbara/Lanzendorf, Ute (2006a): Comparison: Changing conditions for research through new governance. In: Kehm, Barbara/Lanzendorf, Ute (Hg.):

- Reforming university governance. Changing conditions for research in four European countries. S. 187–212, Bonn: Lemmens.
- Kehm, Barbara/Lanzendorf, Ute (2006b): Germany 16 Länder approaches to reform. In: Kehm, Barbara/Lanzendorf, Ute (Hg.): Reforming university governance. Changing conditions for research in four European countries. S. 135–185, Bonn: Lemmens.
- Kluth, Winfried (2004): Der Übergang von der selbstverwalteten Gruppenuniversität zur Hochschule als autonomer Forschungs- und Dienstleistungseinheit. Überblick und Analyse der unterschiedlichen Reformansätze in Landeshochschulgesetzen im Zeitraum 1998-2004. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Vol. 52, H. 2, S. 174–189.
- Lanzendorf, Ute/Pasternack, Peer (2008): Landeshochschulpolitiken. In: Hildebrandt, Achim/Wolf, Frieder (Hg.): Die Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit im Vergleich. S. 43–66, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Leisyte, Liudvika/de Boer, Harry/Enders, Jürgen (2006): England Prototype of the "Evaluative State". In: Kehm, Barbara/Lanzendorf, Ute (Hg.): Reforming university governance. Changing conditions for research in four European countries. S. 21–56. Bonn: Lemmens.
- Lüde, Rolf von (2003): Jenseits von garbage cans? Kommunikation und Entscheidung in Universitäten. In: Hillmann, Karl-Heinz/Oesterdiekhoff, Georg W. (Hg.): Die Verbesserung des menschlichen Zusammenlebens. Eine Herausforderung für die Soziologie. S. 263–287, Opladen: Leske + Budrich.
- McNay, Ian (1999): Changing cultures in UK higher education. The state as corporate market bureaucracy and the emergent academic enterprise. In: Braun, Dietmar; Merrien, François-Xavier (Hg.): Towards a new model of governance for universities? A comparative view. S. 34–58, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mignot, Gerard (2003): Who are the actors in the government of French universities? The paradoxal victory of deliberative leadership. In: Higher Education, Vol. 45, H. 1, S. 71–89.
- Paradeise, Catherine/Bleiklie, Ivar/Ferlie, Ewan/Reale, Emanuela (2009): University Governance. Western European Comparative Perspectives. Dordrecht: Springer.
- Reich, Andreas (1996): Hochschulrahmengesetz. Kommentar. 5., völlig neubearb. Aufl. Bad Honnef: Bock.
- Reichwald, Ralf (2000): Organisations- und Führungsstrukturen zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit der Universität von morgen. In: Laske, Stephan/Scheytt, Tobias/Meister-Scheytt, Claudia/Scharmer, Claus O. (Hg.): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. S. 315–335, München: Hampp.
- Risser, Dominik (2003): Governance and Functioning of British Universities. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 25, H. 1, S. 84–101.
- Scharpf, Fritz W. (1996): Positive und negative Koordination in Verhandlungssystemen. In: Kenis, Patrick/Schneider, Volker (Hg.): Organisation und Netzwerk. Institutionelle Steuerung in Wirtschaft und Politik. S. 497–534, Frankfurt/Main: Campus-Verlag.

- Scharpf, Fritz W. (2005): Recht und Politik in der Reform des deutschen Föderalismus. In: MPIfG Working Paper 05/6, Juni. Online verfügbar unter http://www.mpifg.de/pu/workpap/wp05-6/wp05-6.html, zuletzt geprüft am 23.09.2010.
- Schimank, Uwe (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In: Stölting, Erhard/ Schimank, Uwe (Hg.): Die Krise der Universitäten. S. 223–242, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schimank, Uwe (2002): Expertise zum Thema: Neues Steuerungssysteme an den Hochschulen. Abschlussbericht 31.05.2002. Förderinitiative des BMBF: Science Policy Studies. Unter Mitarbeit von Frank Meier. Hagen.
- Schimank, Uwe (2005): "New Public Management" and the Academic Profession: Reflections on the German situation. In: Minerva, Vol. 43, H. 4, S. 361–376.
- Schimank, Uwe/Kehm, Barbara/Enders, Jürgen (1999): Institutional mechanisms of problem processing of the German university system. In: Braun, Dietmar/Merrien, François-Xavier (Hg.): Towards a new model of governance for universities? A comparative view. S. 179–194, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Scott, Richard W. (1982): Managing professional work: Three models of control for health organizations. In: Health Services Research, Vol. 17, H. 3, S. 213– 240.
- van Vught, Frans A. (1989): Strategies and Instruments of Government. In: van Vught, Frans A. (Hg.): Governmental strategies and innovation in higher education. S. 21–46, London: Kingsley.
- Wallerath, Maximilian (2004): Der Universitätskanzler in der Hochschulleitung. In: Wissenschaftsrecht, Wissenschaftsverwaltung, Wissenschaftsförderung, Vol. 37, H. 3. S. 203–223.
- Weber, Max (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5., rev. Aufl. Tübingen: Mohr.

# Gestärkter Bund und selbstbewusste Kantone

# Wissenschaftssystem und Föderalismus in der Schweiz

# Peer Pasternack Henning Schulze Halle-Wittenberg

# 1. Strukturen des Wissenschaftssystems

Das Schweizer Hochschulsystem ist strukturell ein duales: Neben den *Universitäten* gibt es seit 1997 auch *Fachhochschulen*, inzwischen sieben an der Zahl. Diese wurden aus Höheren Fachschulen entwickelt und ähneln in der Aufgabenbe-

stimmung ihren Schwestereinrichtungen in Deutschland und Österreich: berufspraktisch orientierte Hochschulausbildung und anwendungsorientierte FuE. Eine Besonderheit ist, dass die Schweizer Fachhochschulen typischerweise in weitere Teilhochschulen untergliedert sind, <sup>1</sup> d.h. verschiedene Fachschulstandorte wurden zu je einer FH zusammengefasst, um unterkritische Organisationsgrößen zu vermeiden. <sup>2</sup> Dem FH-Sektor zugeschlagen werden neuerdings auch die 17 *Pädagogischen Hochschulen* (vgl. SKPH 2006): <sup>3</sup> Lehrpersonen für die Vorschulstufe, die Primarstufe, die Sekundarstufen I und II, Lehrer/innen der Schulischen Heilpäd-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Vgl. http://www.switch.ch/de/edu/fh.html (Zugriff 3.3.2007)

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> So besteht bspw. die Berner Fachhochschule (BFH) aus der Hochschule für Architektur, Bau und Holz (HSB) mit Standorten in Biel und Burgdorf, der Hochschule für Technik und Informatik (HTI) in Bern, Biel und Burgdorf, der Hochschule für Wirtschaft, Verwaltung und soziale Arbeit (HWS) in Bern, die wiederum in drei Hochschulen untergliedert ist, davon eine in privater Trägerschaft (Hochschule für Wirtschaft und Verwaltung HSW, Private Hochschule Wirtschaft PHW und Hochschule für Sozialarbeit HSA), des weiteren der Hochschule der Künste mit Standorten in Bern und Biel, der Schweizerischen Hochschule für Landwirtschaft in Zollikofen und der Eidgenössischen Fachhochschule für Sport in Magglingen.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Ausnahme: PH St. Gallen, die eine universitäre Institution ist. Zwei der PHs sind direkt in eine Fachhochschule integriert bzw. einer Fachhochschule angegliedert. In den Kantonen Bern (deutschsprachiger Teil) und Genf ist die Lehrerausbildung zunächst an den Universitäten verblieben.

agogik sowie Fachkräfte für Logopädie und Psychomotoriktherapie finden sich dort ausgebildet.

Dominierend indes sind im schweizerischen Hochschulwesen die *Universitäten*: zehn kantonale und zwei vom Bund getragene, daneben fünf spezialisierte Institute, die eine Anerkennung nach Universitätsfördergesetz (Art. 11) besitzen. Die Eidgenössischen Technischen Hochschulen in Zürich und Lausanne sind die Bundesuniversitäten und bilden gemeinsam mit vier Forschungsanstalten den sog. ETH-Bereich. Das Flaggschiff ist hier die 1854 als eidgenössische polytechnische Schule gegründete ETH Zürich; die zweite ETH im französischsprachigen Lausanne kam 1968 hinzu. Der gesamte ETH-Bereich wird von einem eigenen ETH-Rat strategisch geführt. Das Verhältnis zwischen Bundesrat (Bundesregierung) und ETH-Bereich ist seit 2000 über Leistungsauftrag und Globalbudget organisiert. Die ETHs lehren und forschen in den Ingenieur- und Naturwissenschaften, der Architektur, Mathematik und verwandten Gebieten und "beziehen die Geistes- und Sozialwissenschaften in ihre Tätigkeit ein" (§ 7 ETH-Gesetz).

Die zehn kantonalen Universitäten sind überwiegend Volluniversitäten im herkömmlichen Sinne mit unterschiedlich zurückreichender Geschichte: Allein die Universität Basel hat mit ihrem Gründungsjahr 1459 mittelalterliche Wurzeln. Die deutschsprachigen Universitäten Bern und Zürich, das zweisprachige Freiburg/Fribourg sowie die französischsprachigen Universitäten Genf und Lausanne sind Gründungen des 19. Jahrhunderts, freilich z.T. mit sehr viel älteren Akademien als Vorläufereinrichtungen. 1909 kam die kleine Universität Neuchâtel hinzu. Die aus einer seit 1899 bestehenden Handelshochschule entstandene Universität St. Gallen konzentriert sich auf die Rechts-, Wirtschafts- und Politikwissenschaften. Auch die noch jungen Universitäten (Universität Luzern und Universität der italienischen Schweiz in Lugano du Mendrisio) sind enger profiliert.

Die Dominanz der Universitäten illustrieren auch die Studierendenzahlen: Von insgesamt 196.616 Studierenden sind 65 % an universitären Hochschulen und 35 % an Fachhochschulen eingeschrieben.<sup>4</sup>

Daneben verfügt die Schweiz, wie Deutschland und Österreich, über eine sehr differenzierte *Höhere Berufsbildung*. Diese ist "auch gemäss in-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Angabe für 2009/2010 nach eigenen Berechnungen. Die Lehramtsstudierenden tragen zur Fachhochschulquote mitknapp 20% bei. Vgl.http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.80560.xls; http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.80555.xls und http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.80533.xls (Zugriffe 23.11.2010).

ternationaler Einstufung der Tertiärstufe zuzurechnen (OECD: Tertiärstufe B)" (Projektgruppe Bund-Kantone 2004: 12).

Ebenso wie in der Hochschullandschaft dominieren die – auf Grundlagenforschung fokussierten – Universitäten auch in der Forschungslandschaft. Gleichwohl gibt es einen, z.T. mit den Universitäten verflochtenen, *außeruniversitären Forschungssektor*. Zu rund drei Vierteln wird die Forschung in der Schweiz allerdings von der Privatwirtschaft finanziert (Schweizerischer Bundesrat 2007: 1243). Der öffentlich finanzierte außeruniversitäre Forschungsbereich beschäftigt lediglich 1.034 (Personen) bzw. 488 (VZÄ) Forscher/innen.<sup>5</sup> Zwar ist die Förderung der wissenschaftlichen Forschung durch die Bundesverfassung<sup>6</sup> und das Forschungsgesetz<sup>7</sup> als Aufgabe des Bundes bestimmt. Doch nimmt der Bund diese Aufgabe vorrangig dadurch wahr, dass Einrichtungen im Hochschulsektor mit Aufträgen und projektgebundenen Finanzierungen bedacht werden.

Der vergleichsweise kleine öffentlich finanzierte Bereich des außeruniversitären Forschungssektors setzt sich zusammen aus den vier Forschungsanstalten im ETH-Bereich, vier wissenschaftlichen Akademien, einigen außeruniversitären Instituten sowie der Ressortforschung:

- vier Forschungsanstalten im sog. ETH-Bereich (das Paul Scherrer Institut, die Eidgenössische Forschungsanstalt für Wald, Schnee und Landschaft, die Eidgenössische Materialprüfungs- und Forschungsanstalt und die Eidgenössische Forschungsanstalt für Wasserversorgung, Abwasserreinigung und Gewässerschutz);
- vier wissenschaftliche Akademien: die Schweizerischen Akademien der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW), der Naturwissenschaften (SANW), der Medizinischen Wissenschaften (SAMW) und der Technischen Wissenschaften (SATW); diese sind indes vorrangig publizistisch, koordinierend und in der Öffentlichkeitsarbeit für die Wissenschaft tätig, daneben führen sie auch mittel- bis langfristige Sonderprojekte durch;

 $<sup>^5</sup>$  Daten für 2008: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/09/key/ind2. Docu ment.25509.xls (Zugriff 23.11.2010).

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Artikel 64: "(1) Der Bund fördert die wissenschaftliche Forschung und die Innovation. (2) Er kann die Förderung insbesondere davon abhängig machen, dass die Qualitätssicherung und die Koordination sichergestellt sind. (3) Er kann Forschungsstätten errichten, übernehmen oder betreiben."

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Artikel 1: "Mit diesem Gesetz will der Bund: (a.) die wissenschaftliche Forschung fördern und die Auswertung ihrer Ergebnisse unterstützen; (b.) die Zusammenarbeit der Forschungsorgane überwachen und, wenn nötig, regeln; (c.) die wirtschaftliche und sparsame Verwendung der Bundesmittel für die Forschung sicherstellen."

- außeruniversitäre Institute, die für Mehrjahresperioden gefördert werden, jedoch keine Dauerfinanzierungsgarantie besitzen;
- · Ressortforschung.

Von den außeruniversitären Instituten "erwartet der Bund wertvolle wissenschaftliche Impulse in Bereichen, für welche an den schweizerischen Hochschulen keine geeigneten Forschungsmöglichkeiten bestehen". Sie werden überwiegend nicht auf Dauer finanziert, sondern müssen sich in einem kompetitiven Verfahren bewerben.<sup>8</sup>

Die *Ressortforschung* ist in der Schweiz nur zum Teil – 37 % der Aktivitäten – in eigenen Forschungsanstalten der Bundesverwaltung organisiert. Zu einem großen Teil lässt sie der Bund durch Hochschulen oder private Unternehmen durchführen: 9,3 % im ETH-Bereich; 11,7 % von kantonalen Universitäten; 2,7 % an Fachhochschulen; 12,6 % von der Privatwirtschaft. Auch wird die Ressortforschung nicht in alleiniger Verantwortung der einzelnen Bundesdepartements organisiert, sondern durch das Staatssekretariat für Bildung und Forschung (im Eidgenössischen Innendepartement) sowie das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (im Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartement) koordiniert. Privilegiert sind im Rahmen der Ressortforschung die Forschungsanstalten im ETH-Bereich, mit denen "dauerhafte und bevorzugte Beziehungen" unterhalten werden. Dabei zielen die Investitionen in die Ressortforschung "nicht primär auf die Forschungsförderung, sondern auf die Lösung konkreter Fragestellungen ab". 10

Generell stellt sich die Finanzierung der schweizerischen Universitäten so dar, dass die Trägerkantone (bzw. im ETH-Bereich der Bund) die Universitäten über Globalbeiträge auf der Grundlage von Leistungsverträgen finanzieren. Diese Zuschüsse decken den Finanzbedarf etwa zur Hälfte. Hinzu treten Direktzahlungen des Bundes, Beiträge der Nichthochschulkantone für ihre Studierenden über einen interkantonalen Finanzausgleich, staatliche und private Forschungsförderung und Drittmittel sowie Erträge aus Gebühren und Eigenkapital (Gäbler 2001: 32). Seit Inkrafttreten des

76

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> http://www.sbf.admin.ch/htm/themen/forschung/fia\_de.html#1 (Zugriff 24.11.2010). Dort auch eine Liste der 2008-2011 finanzierten 23 Institute.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Der Rest zu 100 % ist auf andere Leistungserbringer verteilt: 7,3 % Non-Profit-Organisationen; 17,8 % internationale Organisationen und Programme; 2 % Kantone und Gemeinden (http://www.ressortforschung.admin.ch/html/dokumentation/zahlen\_de.html; Zugriff 23.11.2010).

 $<sup>^{10}\,</sup>http://www.ressortforschung.admin.ch/html/themen/themen_de.html (Zugriff 26.11.2010). Zu aktuellen Details vgl. "Fact Sheets 2009".$ 

neuen Hochschulartikels 63a<sup>11</sup> in der Bundesverfassung im Jahr 2006 tritt der Bund nicht mehr als freiwilliger Mitfinanzierer der Hochschulen auf, sondern unterliegt einer Mitfinanzierungspflicht. Dies betrifft sowohl die kantonalen Universitäten als auch die kantonalen Fachhochschulen.

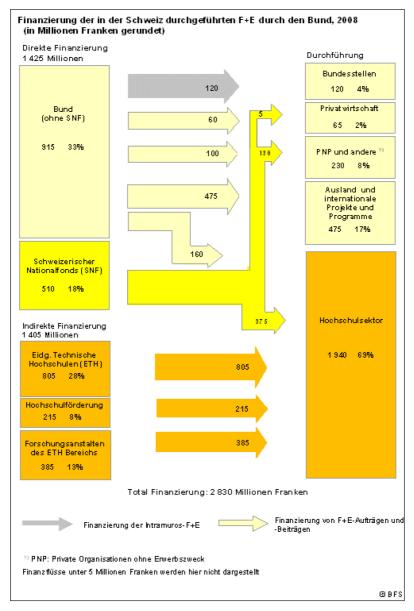
Knapp 70 % der vom Bund für Forschung und Entwicklung (FuE) ausgereichten Mittel kommen Forschungsprojekten im Hochschulbereich zugute. 12 2008 belief sich das Gesamtvolumen der FuE-Finanzierung durch den Bund auf insgesamt 2,8 Mrd. Franken. Davon wurde rund die Hälfte als Direktförderung vergeben, darunter 20 % (510 Mio. CHF) über den Schweizerische Nationalfonds (SNF). Die andere Hälfte entfiel auf die so genannte indirekte FuE-Finanzierung. Hierbei erhielt der ETH-Bereich (Hochschulen und Forschungsanstalten) mit 1,2 Mrd. CHF (85 %) den mit Abstand größten Anteil. (Übersicht 1)

Das Drittmittelvolumen der Universitäten belief sich 2008 auf 1,12 Mrd. Franken, was einem Anteil von 18 % der Gesamterträge der universitären Hochschulen entspricht. Sie stammten mehrheitlich aus Forschungsprojekten des Schweizerischen Nationalfonds SNF (464 Mio. CHF), Forschungsmandaten des Privatsektors (401 Mio. CHF), EU-Forschungsmandaten (120 Mio. CHF) und Forschungsmandaten des Bundes (99 Mio. CHF). Der SNF verteilt unabhängig, wettbewerblich und über Peer-Review-Bewertungen von Anträgen öffentliche Forschungsmittel, ähnlich wie die DFG in Deutschland. 14 % des wissenschaftlichen Personals der Universitäten (VZÄ) wurden im Jahr 2009 über SNF-Mittel finanziert. Weitere 18,6 % des wissenschaftlichen Personals konnten auf Grund sonstiger Drittmitteleinnahmen beschäftigt werden. Damit betrug die Quote der drittmittelbeschäftigten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen an den Schweizer Universitäten im Jahr 2008 in Vollzeitäquivalenten 32,5 %.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Insbesondere Absätze 3-5: "Bund und Kantone sorgen gemeinsam für die Koordination und für die Gewährleistung der Qualitätssicherung im schweizerischen Hochschulwesen. ... Zur Erfüllung ihrer Aufgaben schliessen Bund und Kantone Verträge ab und übertragen bestimmte Befugnisse an gemeinsame Organe. ... Erreichen Bund und Kantone auf dem Weg der Koordination die gemeinsamen Ziele nicht, so erlässt der Bund Vorschriften über die Studienstufen und deren Übergänge, über die Weiterbildung und über die Anerkennung von Institutionen und Abschlüssen. Zudem kann der Bund die Unterstützung der Hochschulen an einheitliche Finanzierungsgrundsätze binden und von der Aufgabenteilung zwischen den Hochschulen in besonders kostenintensiven Bereichen abhängig machen." (http://www.admin.ch/ch/d/sr/1/101.de.pdf; Zugriff 22.12.2010)

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Eigene Berechnungen anhand: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/09/key/ind2.Document.25516.xls (Zugriff 23.11.2010).

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Eigene Berechnungen anhand: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.137562.xls (Zugriff 25.11.2010).



Übersicht 1: Finanzierungsflüsse (Bund) für FuE, 2008

Quelle: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/09/key/ind2.Document.25516.xls (Zugriff 25.11.2010)

Bezieht man auch das nichtwissenschaftliche Universitätspersonal ein, so liegt die Dittmittelquote bei 26 %. 14

An den Fachhochschulen werden – neben 19 % Bundes- und 61 % kantonaler Finanzierung – 20 % der Kosten über private Drittmittelgeber finanziert. In den Bundesmitteln sind auch Beträge enthalten, welche die FHs von dort als Drittmittel einwerben. Die Drittmittelstruktur der Fachhochschulen setzt sich zu 77 % aus Mitteln aus dem privaten Sektor und zu 23 % aus Mitteln der öffentlichen Hand zusammen. 15

Für den notorischen Sonderfall Hochschulmedizin ist auch in der Schweiz die Finanzierung anders strukturiert als im übrigen Hochschulbereich. Als zusätzliche Besonderheit kommt hier die Mitfinanzierung durch Nichtsitzkantone hinzu. Die mit Abstand wichtigsten Finanziers der Schweizer Hochschulmedizin sind die Standortkantone Basel, Bern, Genf, Waadt und Zürich. Sie tragen gemeinsam rund 45 % aller laufenden Kosten, pro Jahr zusammen rund 2,7 Mrd. CHF (2003). Damit unterstützen sie sämtliche Arten der Aufwendungen, von jenen für die stationäre bzw. ambulante Krankenbehandlung über jene für Dienstleistungen bis hin zu den Kosten der ärztlichen Ausbildung und der medizinischen Forschung.

Übersicht 2: Finanzierungsstruktur der schweizerischen Hochschulmedizin (2003)

Geldgeber	Betrag (CHF)	%
Sitzkantone	2.700.000.000	45
übrige Kantone	380.000.000	6
Bund	180.000.000	3
Krankenversicherungen	2.000.000.000	33
Drittmittel	800.000.000	13
Summe	6.060.000.000	100

Quelle: SBF News 2 / 2005.

Den zweithöchsten Beitrag leisten die Krankenversicherungen, die mit ca. 2 Mrd. CHF ausschließlich die stationäre und ambulante Behandlung mitfinanzieren. Private Geldgeber sowie Stiftungen steuern einen Beitrag von knapp 800 Mio CHF bei, dies insbesondere für Aufwendungen im Bereich der ärztlichen Ausbildung und der medizinischen Forschung sowie der

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Eigene Berechnungen anhand: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.98143.xls (Zugriff 25.11.2010).

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Alle Angaben für 2008. Eigene Berechnungen anhand: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.137444.xls (Zugriff 25.11,2010).

Dienstleistungen. Mit ca. 380 Mio CHF beteiligen sich die übrigen Kantone an den Kosten. Der Bund schließlich gibt im Rahmen seiner Zuständigkeiten einen jährlichen Finanzierungsbeitrag von rund 180 Millionen CHF für die Ausbildung des ärztlichen Nachwuches sowie die medizinische Forschung (SBF News 2/2005). 16 (Übersicht 2)

Gleichwohl besteht eine vielfach beklagte Kosten- und Ausgabenintransparenz im Bereich der Hochschulmedizin. Die Ursache wird darin gesehen, dass die Finanzierung der Medizinischen Fakultäten wie die der Universitätsspitäler an jedem Standort nach eigenen Regeln erfolgt: "Kosten- und Leistungsrechnungen basieren auf unterschiedlichen Grundlagen. Die Finanzflüsse sind kaum vergleichbar" (CRUS 2004: 9).

Kulturell sind die schweizerischen Universitäten in Gänze nicht eindeutig zu beschreiben:

"Das Lehr- und Studienklima an den Schweizer Hochschulen ist weitgehend mit jenem an ausländischen Hochschulen des jeweiligen Sprachraums vergleichbar. So wird darauf hingewiesen, dass im Vergleich zu den französischsprachigen Schweizer Hochschulen den Studierenden an Deutschschweizer Universitäten ein grösserer Entscheidungsfreiraum und eine stärkere Unabhängigkeit eingeräumt werden und dass der regelmässigen Teilnahme an den Lehrveranstaltungen und den Zwischenprüfungen weniger Gewicht beigemessen wird. Der Hauptunterschied zu den Nachbarländern besteht jedoch darin, dass in der Schweiz der Forschung ein ausserordentlich hoher Stellenwert zuteil wird" (OECD 2003: 164).

Eine Besonderheit ist in der Schweiz der hohe *Internationalisierungsgrad* des *Personals*, wobei im deutschsprachigen Landesteil deutsche Staatsangehörige weit überwiegen.

An der naturwissenschaftlich dominierten ETH Zürich etwa stammten 2009 64 % der Professorinnen und Professoren aus dem Ausland, davon knapp die Hälfte aus Deutschland. <sup>17</sup> An den Universitäten Basel, Bern und Zürich sind unter den Professorinnen und Professoren 49 % Nichtschweizer, davon wiederum 71 % Deutsche. Insgesamt steigt an den Universitäten der Ausländeranteil kontinuierlich: bei den Professoren von 33 % (1995) auf 47 % (2009), bei Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeitern von 34 %

80 die hochschule 1/2011

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Aktuellere Daten zur Finanzierungsstruktur der Hochschulmedizin in der Schweiz sind nicht verfügbar.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Diese und die folgenden Daten sind entnommen: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.98143.xls (Zugriff 23.11.2010).

Übersicht 3: Grunddaten des schweizerischen Wissenschaftssystems

	Universitäten					
	ETHs	Kantons- unis	Gesamt	Fachhochschulen (incl. PHs)	öffentl. finanz. außeruniversitäre Forschung	Ressortforschung
Budget (Mio CHF)	1.961 <sup>a)</sup>	4.173a)	6.135a)	2.121 <sup>a)</sup>	430 <sup>b)</sup>	120 <sup>c)</sup>
Wissenschaftliches Personal (VZÄ) (2009)	7.791	15.077	22.868	9.137	488 <sup>d)</sup>	
Studierende (2009/2010)	22.454	104.486	126.940	69.676	_	_

- a) Angaben für 2009; abzüglich privater Drittmittel.
- Angabe für 2008; Summe der Beiträge von Bund und Kantonen für die Forschung der Privatwirtschaft und von privaten Organisationen ohne Erwerbszweck.
- c) Angabe für 2008; die Angabe bezieht sich lediglich auf die sog. Intramuros-Ressortforschung (Ressortforschung von Einrichtungen des Bundes). Zusätzlich gab der Bund 2008 weitere 100 Mio. CHF in Form von externen Aufträgen für die Ressortforschung aus.
- d) Angabe für 2008

Quellen: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.80560.xls (Studierende Universitäten); http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.80555.xls (Studierende FH); http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.98143.xls (Personal Universitäten); http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.98145.xls (Personal FH); http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/09/key/ind2.Document.25509.xls (Personal F&E); http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/09/key/ind2.Document.25516.xls (Finanzierung F&E); http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.133244.xls (Finanzen Universitäten); http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.137444.xls (Finanzen FH); Zugriffe jew. 23. und 25.11.2010; eigene Berechnungen.

(1995) auf 52 % (2009). <sup>18</sup> An den Fachhochschulen sind 21 % der Professorinnen und Professoren, 20 % der sonstigen Dozierenden und 21 % der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen Nichtschweizer. <sup>19</sup> Über alle Sektoren hinweg stammt ein Drittel des FuE-Personals in der Schweiz aus dem Ausland. Von den insgesamt rund 34.000 im FuE-Bereich beschäftigten

 $<sup>^{18}</sup>$  Daten für 1995: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/key/ind1.Do cument.82679.xls (Zugriff 6.3.2007).

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.98145.xls (Zugriff: 23.11.2010). Statistische Angaben zu den Fachhochschulen beziehen stets auch die Pädagogischen Hochschulen mit ein.

Nichtschweizern arbeiten rund 19.000 im öffentlich und rund 15.000 im privat finanzierten Sektor.<sup>20</sup>

Vergleichbar hohe Ausländeranteile sind mit Schwankungen seit dem 19. Jahrhundert typisch, allerdings mit einer zwischenzeitlich deutlichen Verschiebung: Waren die deutschschweizerischen Universitäten zunächst in der sich herausbildenden Hierarchie deutschsprachiger Hochschulen auf dem Rang der "Eingangsstufe" – "d.h. man berief hoffnungsvolle Anfänger, die häufig rasch weiter zogen" (von Ungern-Sternberg 2002: 104) –, so hat die Tätigkeit an einer schweizerischen Universität in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich an Attraktivität gewonnen. Dahinter steht insbesondere deren bessere Finanzausstattung. "Der TU München stehen aus staatlichen Zuschüssen pro Studierenden 15.000 Euro zur Verfügung, der TU Darmstadt weniger als 10.000 Euro", erläutert der Rektor der ETH Zürich: "Wir kommen auf 52.000 Euro" (Osterwalder 2006).

Zugleich wird seit längerem darauf hingewiesen, dass darauf geachtet werden müsse, dass schweizerische Kandidaten in Berufungsverfahren besondere Beachtung und Würdigung erfahren, was gleichwohl nur bei gleicher Qualifikation gelten könne: "Sinkt der Prozentsatz schweizerischer Professoren und Professorinnen ... zu sehr ab, dann droht die "Bodenhaftung' der Universität zu schwinden, die in den überschaubaren politischen Verhältnissen ... besonders wichtig ist." Offenbar in diesem Zusammenhang, nämlich um professorables Personal aus dem eigenen Land zu gewinnen, sei die Einstellungspraxis auf der Ebene des wissenschaftlichen Nachwuchses sehr viel restriktiver: "Hier bedarf es besonderer Begründung, wenn ein nichtschweizerischer Bewerber zum Zuge kommen soll" – was aber wiederum im naturwissenschaftlichen Bereich keine Geltung habe. (von Ungern-Sternberg 2002: 105f.)

Insgesamt ist festzuhalten, dass die schweizerische Wissenschaft auf bemerkenswerte Input- und Outputdaten verweisen kann: Die Schweiz führte 2009 den europäischen HRST-Index<sup>21</sup> an; rund 54 % (EU 27-Durchschnitt: 40 %; Deutschland 45 %) der Erwerbspersonen in der Altersklasse 25-64 Jahre gehören zu HRST,<sup>22</sup> d.h. sie haben "entweder einen wissenschaftlich-technischen Studiengang des Tertiärbereichs erfolg-

82

 $<sup>^{20}</sup>$  Daten für 2008: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/09/key/ind2. Docu ment.130711.xls (Zugriff 23.11.2010).

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Human Ressources in Science und Technology, vgl. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/science\_technology\_innovation/data/main\_tables (Zugriff: 25.11.2010).

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=ts c00025&plugin=1 (Zugriff: 25.11.2010).

reich abgeschlossen ... oder [sind] in einem wissenschaftlich-technischen Beruf tätig ..., der die oben genannten Qualifikationen normalerweise voraussetzt."<sup>23</sup> 2,9 % des Bruttoinlandsprodukts werden in FuE investiert (EU 27-Durchschnitt: 1,8 %; Deutschland 2,5 %), davon zu drei Viertel von der Privatwirtschaft.<sup>24</sup> Die Schweizer Wissenschaft liegt mit 429 Patentanmeldungen pro einer Million Einwohner international an der Spitze (EU-27-Durchschnitt: 117; Deutschland: 291).<sup>25</sup> Dabei wird das Profil der schweizerischen Forschung vorrangig durch natur- und ingenieurwissenschaftliche Aktivitäten geprägt, die mit einem gut funktionierenden Innovationssystem verbunden sind.

#### 2. Hochschulreform

Das schweizerische Hochschulwesen hat in den zurückliegenden anderthalb Jahrzehnten beträchtliche Reformen absolviert. 1996 wurden die Universitäten aus der staatlichen Verwaltung ausgegliedert. Sie sind seither öffentlich-rechtliche Anstalten. Es wurde ein "Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung" geschaffen. Die behördlichen Kompetenzen nehmen Universitätsräte als oberste Entscheidungs- und Aufsichtsorgane der Universitäten wahr. Der Universitätsrat erlässt das Universitätsstatut. Zu diesem gehören auch die Anstellungs- und Dienstordnung des Personals. Der Beamtenstatus für Professorinnen und Professoren wurde abgeschafft.

Hinsichtlich der Hochschulfinanzierung wurde ein Wechsel von einer aufwands- zu einer leistungsbezogenen Zuweisung der Grundbeiträge des Bundes und die Einführung von projektgebundenen Beiträgen vollzogen (Art. 13 Abs. 1 UFG). Für 70 % der Grundbeiträge des Bundes ist nun die Zahl der Studierenden, die sich in der Regelstudienzeit befinden, ausschlaggebend. Die restlichen 30 % werden vor allem abhängig von der Höhe der akquirierten Drittmittel verteilt (Bund und Kantone 2002: 86). In der Vergangenheit wurde in diesem Zusammenhang immer wieder die finanzierungsbedingte Chancenungleichheit zwischen kantonalen Universitäten und ETHs kritisiert (Plattner 2001: 65; ähnlich Pechar et al. 2002:

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/web/table/description.jsp (Zugriff: 25.11.2010).

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Daten für 2004, vgl.: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tsc00001&language=de (Zugriff: 25.11.2010).

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Daten für 2007, vgl. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&lan guage=de&pcode=tsiir060&plugin=1 (Zugriff: 25.11.2010).

218).<sup>26</sup> Aktuell verfügen die ETHs über 94.000 CHF pro Studierenden und die kantonalen Universitäten über 43.000 CHF pro Studierenden.<sup>27</sup> Damit ist die Finanzausstattung der ETHs doppelt so hoch wie die der Kantonsuniversitäten.

Trotz aller Reformen werden auf der wissenschaftspolitischen Metaebene weiterhin Schwachstellen des Hochschulsystems identifiziert. Eine von Bund und Kantonen eingesetzte Projektgruppe benannte bereits 2004 drei Schwächen, die vorrangig zu bearbeiten seien: die ungenügende Steuerung des Hochschulsystems; nicht zu rechtfertigende Kostenunterschiede von vergleichbaren Studiengängen zwischen den einzelnen Hochschulen; die mangelnde Aufgabenteilung unter den Hochschulen (Projektgruppe Bund-Kantone 2004: 16).

Kritiken werden auch von anderen Akteuren des Policy-Felds formuliert, beispielsweise vom Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierat (SWTR), dem wissenschaftspolitischen Beratungsorgan des Bundes:<sup>28</sup>

- Im Forschungsbereich setzt sich der SWTR für die Unterstützung langfristiger (Grundlagen-)Forschung ein, fordert ein verstärktes Engagement in den Geistes- und Sozialwissenschaften, eine Stärkung der klinischen Forschung sowie eine differenzierte Politik in den besonders kostenintensiven Bereichen – damit ist i.d.R. die Hochschulmedizin gemeint.
- Im Innovationsbereich mahnt der SWTR vor allem eine Kohärenz der Förderpolitik an und verlangt nach Förderinstrumenten für Innovation in den nicht-technischen Bereichen sowie einem Innovationsmonitoring.
- Bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses geht es dem SWTR vornehmlich um die Erhöhung der Qualifikationschancen des akademischen Personals.
- Ein besonderes Augenmerk gilt der Wissenschaftsfinanzierung. Die zentralen Forderungen des SWTR lauten: Budgeterhöhung im Bereich von Bildung, Forschung und Innovation (BFI), koordinierte Finanzierung durch Bund und Kantone auf der Basis von Leistungsindikatoren

84

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Ein aktuelleres Statement zu diesem Thema stammt vom SWTR, der in seiner Stellungnahme zur Botschaft Bildung, Forschung und Innovation des Bundes für den Zeitraum 2008-2011 eine "einseitige Fokussierung … auf den ETH-Bereich" kritisiert (SWTR 2006: 3).

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Eigene Berechnungen, vgl. oben Übersicht 3.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Die folgend genannten Punkte sind zusammengestellt aus: SWTR (2001; 2002; 2003; 2006; 2009a; 2009b; 2010a; 2010b), Netzwerk Future (2003).

- mit langfristigen Zielvereinbarungen und Globalkrediten sowie die Einrichtung eines Overheads für Drittmittelbeiträge.
- Bei der Wissenschaftsstruktur und Hochschulorganisation wird die einseitige Fokussierung auf den ETH-Bereich kritisiert. Ferner spricht sich der SWTR für die deutlichere Trennung von politisch-strategischer und akademisch-operativer Verantwortung im Hochschulsystem aus und fordert die Stärkung der Hochschulautonomie in Verbindung mit Leistungsaufträgen. Weiterhin wird auf die Gleichbehandlung der Fachhochschulen bei der Forschungsförderung insistiert.
- Kritiken des SWTR zielen schließlich auch auf die bisherige wissenschaftspolitische Kompetenzverteilung: Gefordert wird eine Reform des Hochschulsystems und die Installierung von zwei gesamtschweizerischen Leitungsgremien, einer Konferenz der Hochschulträger und einem unabhängigen Hochschultrat. Ferner spricht sich der SWTR für die Zusammenführung der Bundeskompetenzen im BFI-Bereich in einem Departement aus und fordert ein unabhängiges Beratungsorgan, das das BFI-System als Ganzes überblickt.

# 3. Föderalismusbezogene Strukturen, Entwicklungen und Debatten

Die Kompetenzen im schweizerischen Wissenschaftssystem sind aus historischen Gründen zwischen dem Bund und den 26 Kantonen und Halbkantonen<sup>29</sup> verteilt. Die eidgenössische Willensnation ist in vielen Politikbereichen, insbesondere im Schulwesen, eindeutig föderalistisch verfasst.<sup>30</sup> Im Hinblick auf die Hochschulen und die Organisationen der außeruniversitären Forschung, die traditionell starken französischen und deutschen Einflüssen ausgesetzt sind, nimmt die Schweiz allerdings eher eine Mittelstellung zwischen dem französischen Zentralismus und dem strikteren deutschen Föderalismus ein. Dies verdeutlicht der Blick auf die

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Art. 142 Abs. 4 Bundesverfassung bezeichnet sechs Kantone als solche mit "je eine(r) halbe(n) Standesstimme", d.h. diese haben im Ständerat eine Stimme statt, wie die anderen 20 Kantone, zwei Stimmen. Die Gründe sind historisch und reichen in einem Falle auf das Jahr 1597 zurück.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Im internationalen Vergleich leistet sie sich "mit 26 Kantonen und noch beinahe 3000 Gemeinden für sieben Millionen Einwohner einen einzigartigen institutionellen Luxus. Hinzu kommen unterschiedliche Größenverhältnisse: Die Bevölkerung des Kantons Appenzell-Innerrhoden ist mit 15000 Einwohnern kleiner als der Personaletat des größten Kantons Zürrich" (Linder 2007: 9).

aktuelle bildungs- und wissenschaftspolitische Kompetenzverteilung zwischen Bund und Kantonen (Übersicht 4):

- Die Kompetenzen der Kantone umfassen die gesamte Schulbildung sowie die Regelung, Aufsicht und Finanzierung der kantonalen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen.
- Der *Bund* verfügt über die alleinigen Kompetenzen im ETH-Bereich, in der Forschungs- und Innovationsförderung sowie bei der internationalen Zusammenarbeit. Bei den Universitäten und Fachhochschulen tritt er als Mitfinanzier in Erscheinung.
- Verzahnte Kompetenzen existieren im Bereich der ordentlichen und höheren Berufsbildung sowie bei den 1996 gegründeten Fachhochschulen (Rechtsetzungskompetenz jeweils beim Bund, im Falle der FHs abgeleitet von seiner Zuständigkeit für die Berufsbildung).

Übersicht 4: Bildungs- und wissenschaftspolitische Kompetenzverteilung in der Schweiz

		Regelungs- kompetenz	Aufsicht	Finan- zierung	Subven- tionierung
Forschungsförderung					
Innovationsförderung					
Internationale Zusammenarbeit					
Tertiärstufe	ETH-Bereich				
	Universitäten				
	Fachhochschulen				
	Höhere Berufsbildung				
Sekundar- stufe II	Allgemeinbildende Schulen				
	Berufliche Grundbildung				
Obligatorische Schule					
Vorschulstufe					
Legende:	Bund	Kantone			

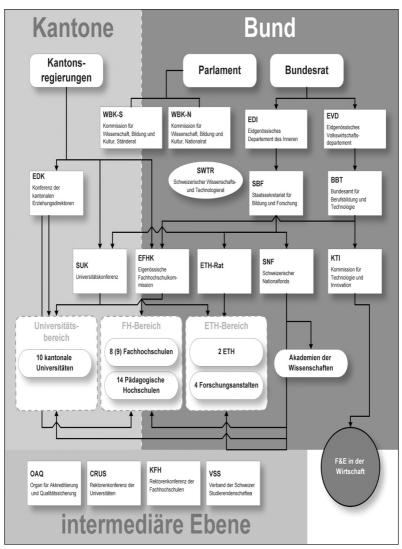
Quellen: Schweizerischer Bundesrat (2007: 1.241); eigene Darstellung

Zentrales Instrument der Wissenschaftspolitik auf Bundesebene ist die im 4-Jahres-Turnus erscheinende Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation (BFI-Botschaft). Traditionell sind dabei zwei Departemente (Bundesministerien) involviert. Das Eidgenössische Departe-

ment des Inneren (EDI) nimmt die Bundeskompetenzen im Bildungs- und Forschungsbereich wahr; zentrale Struktureinheit dafür ist das 2005 innerhalb des EDI gegründete Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF). Insbesondere obliegt dem SBF die Steuerung des ETH-Bereichs und des Schweizerischen Nationalfonds als zentrales Instrument der öffentlichen Forschungsförderung. Beides erfolgt über Leistungsaufträge. Die Kompetenzen im Bereich der Berufsbildung, der Fachhochschulen und der Technologie- bzw. Innovationspolitik liegen beim Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartement (EVD), konkret beim Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). Das BBT steuert die Kommission für Technologie und Innovation (KTI) und damit "eines der wenigen Instrumente …, über das eine konkrete Wirtschaftspolitik geführt werden kann" (Braun et al. 2007: 33). Beraten wird der Bund in allen Fragen der Wissenschafts-, Forschungs- und Innovationspolitik durch den Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierat (SWTR).

Die Kantone finanzieren ihre zehn Universitäten über eigene Steuern; der Bund ist seit 1968 aber substanziell an der Finanzierung beteiligt. Insgesamt hat die politisch-kulturelle Dominanz eher dezentraler Lösungen und die Orientierung am Wert regionaler Unterschiede bisher "dazu beigetragen, dass horizontale Selbstkoordination der Kantone einer Koordination mit dem Bund vorgezogen wird" (Griessen/Braun 2010: 4). Die interkantonale Zusammenarbeit im Hochschulbereich wird über eine Vielzahl von Vereinbarungen und so genannte Konkordate hergestellt. So ist die Zusammenarbeit der Kantone in einer Interkantonalen Universitätsvereinbarung (IUV) und einer Interkantonalen Fachhochschulvereinbarung (FHV) geregelt; ebenso beruhen einige Pädagogische Hochschulen auf interkantonalen Verträgen (Spinatsch 2009: 25). Die Kantone stimmen ihre Hochschulpolitiken untereinander in der Konferenz der Eidgenössischen Erziehungsdirektoren (EDK) ab.

Die Koordinierung der Wissenschaftspolitik zwischen Bund und Kantonen ist in zwei Kommissionen – der Schweizerischen Universitätskonferenz (SUK) für den universitären Bereich und der Eidgenössischen Fachhochschulkommission (EFHK) für den FH-Bereich – institutionalisiert. Jeder Hochschultyp verfügt zudem über je eine eigene Rektorenkonferenz. Darunter ist insbesondere die Rektorenkonferenz der Schweizerischen Universitäten (CRUS) zu nennen, die für die operative Führung sowohl der kantonalen Universitäten als auch der ETHs verantwortlich zeichnet. Insgesamt ergibt sich das Bild eines höchst ausdifferenzierten Interaktionsgefüges – bereits eine stark vereinfachte Darstellung lediglich



Übersicht 5: Das wissenschaftspolitische Feld der Schweiz

der Steuerungsbeziehungen gerät zu einem schwierigen Unterfangen (Übersicht 5).

Die wichtigste Veränderung der jüngeren Zeit ergab sich, als durch Volksabstimmung vom 27.7.2006 ein neuer Artikel 63a über die Hoch-

schulen in die Schweizer Verfassung aufgenommen wurde. Damit sind die Bundeskompetenzen in diesem Bereich erheblich gestärkt worden:<sup>31</sup>

"Die Bundesverfassung stipuliert neu die Pflicht zur Zusammenarbeit im Bildungsbereich sowohl horizontal (unter den Kantonen) als auch vertikal (zwischen den Kantonen und dem Bund). […] im Hochschulbereich tritt an die Stelle bisher paralleler Rechtssetzungskompetenzen eine gemeinsame Steuerung des gesamten Bereichs durch Bund und Kantone." (Ambühl 2008: 86f.)

Der schweizerische Föderalismus hat in dieser Hinsicht also eine entgegengesetzte Entwicklung genommen wie der deutsche, der mit der nahezu zeitgleich verabschiedeten Föderalismusreform die Bundeskompetenzen im Hochschulbereich deutlich eingeschränkt hat:

- Mit dem neuen Hochschulartikel haben Bund und Kantone gemeinsam für die Koordination und die Gewährleistung der Qualitätssicherung im Hochschulwesen (universitäre, pädagogische und Fachhochschulen) zu sorgen.
- Kommt diese Koordination in bestimmten Bereichen nicht zustande, so erlässt der Bund die Vorschriften (subsidiäre Kompetenz).
- Auch kann der Bund auf Antrag interessierter Kantone zu den kantonalen Hochschulen für interkantonale Verträge allgemein verbindlich erklären oder Kantone zur Beteiligung an interkantonalen Verträgen verpflichten.
- Schließlich wurde die bisher freiwillige Mitfinanzierung des Bundes in eine Finanzierungspflicht umgewandelt (vgl. Griessen/Braun 2010: 11).

Die Debattenbeiträge um die Auslegung der neuen Bildungsartikel in der Verfassung gehen mitunter soweit, eine alleinige Kompetenz des Bundes in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik zu fordern (Spinatsch 2009: 10f.). Dies berührt auch Fragen der Kompetenzverteilung in der Bundesverwaltung. Namentlich vom Wissenschafts- und Technologierat wird die Zusammenlegung der entsprechenden Struktureinheiten des Innen- und Volkswirtschaftsdepartements in einem Departement verlangt (SWTR 2010c).

Im Zentrum der aktuellen Reformanstrengungen steht die Novellierung der Hochschulgesetzgebung. Dem Entwurf zu einem Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG)<sup>32</sup> zu Folge soll insbesondere

<sup>31</sup> http://www.admin.ch/ch/d/as/1999/2556.pdf (Zugriff 14.7.2007)

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Bundesgesetz über die Förderung und Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG), Entwurf, undatiert [2009], http://www.admin.ch/ch/d/ff/2009/4697.pdf (Zu-

die SUK zukünftig in eine Schweizerische Hochschulkonferenz (SHK) umgewandelt werden. In der SHK werden dann alle Hochschultypen (Universitäten/ETHs, FHs, Pädagogische Hochschulen) gemeinsam koordiniert. Sie soll aus zwei Kammern, dem Hochschulrat und der Plenarversammlung, zusammengesetzt sein:

- Die Plenarversammlung soll für die Festlegung der finanziellen Planungsvorgaben, die hochschulpolitische Planung, die Bestimmung der Referenzkosten für die Berechnung der Grundbeiträge an die Hochschulen sowie der maßgeblichen Beitragskategorien zuständig sein.
- Der Hochschulrat soll die hochschulpolitische Planung beschließen und über die Gewährung der Bundesbeiträge entscheiden, ferner die Aufgabenteilung in den "kostenintensiven Bereichen", d.h. vor allem in der Hochschulmedizin, regeln.

Während der Hochschulrat weitgehend analog zur SUK<sup>33</sup> besetzt sein wird, werden in der Plenarversammlung alle Kantone – d.h. explizit auch solche ohne Hochschulstandort – vertreten sein. Mit der SHK wird dem "einheitlichen Bildungsraum Schweiz" – durch den 2006 in die Verfassung eingefügten Bildungsartikel 61a<sup>34</sup> gefordert – in doppelter Hinsicht Gestalt verliehen: Alle Hochschultypen werden zentral von einem Gremium aus gesteuert, und alle Kantone sind darin vertreten.

Gleichzeitig sind die Kantone durch den Bildungsartikel zur Kooperation verpflichtet. Sollte eine Einigung nicht zustande kommen, regelt der Bund entsprechend Subsidiaritätsprinzip. Der Einigungsdruck wird zusätzlich durch die Bindung der Bundesbeiträge an die Entscheidungen des Hochschulrates verstärkt. Das bisherige Modell der horizontalen Koordination wird mithin ersetzt durch ein "formalisiertes Verbundsystem, in dem der Bund eine starke Rolle einnimmt" (Griessen/Braun 2010: 11).<sup>35</sup>

griff: 15.7.2010).

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Vgl. Artikel 12 HFKG-Entwurf "Die Schweizerische Hochschulkonferenz (setzt) sich zusammen aus: a. dem vom Bundesrat bezeichneten zuständigen Mitglied des Bundesrates; b. vierzehn Mitgliedern der Regierungen der Trägerkantone der Universitäten, der Fachhochschulen und der Pädagogischen Hochschulen. Einem Kanton steht nur ein Sitz im Hochschulrat zu. Das Hochschulkonkordat regelt, wie die Trägerkantone im Hochschulrat vertreten sind." (Ebd.)

<sup>34 &</sup>quot;Bund und Kantone sorgen gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz."

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> An anderer Stelle wird bezüglich der politischen Effekte des neuen Bildungsartikels eine deutlich stärkere Formulierung verwendet: Dieser verleihe dem Bund "eine Art Generalkompetenz" in der schweizerischen Wissenschaftspolitik (Braun et al. 2007: 27).

Im Zuge der Reformen des Schweizerischen Wissenschaftssystems wird auch das seit 1983 bestehende Forschungsgesetz novelliert. Im zukünftigen Foschungs- und Innovationsförderungsgesetz (FIFG) bleibt die alleinige Kompetenz des Bundes für die Forschung unangetastet. <sup>36</sup> Die ins Auge gefassten Veränderungen betreffen vor allem die explizite Einweiterung des Regelungsbereiches des bisherigen Forschungsgesetzes auf das Feld der Innovation sowie die Stellung und Funktion forschungs- und innovationspolitischer Akteure, namentlich der Kommission für Technologie und Innovation (KTI), des Schweizerischen Nationalfonds (SNF) und des Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierats (SWTR). HFKG- und FIFG-Novelle befinden sich zurzeit in der Vernehmlassung (Anhörungsverfahren).

#### 4. Fazit

Das öffentlich finanzierte Wissenschaftssystem der Schweiz wird sowohl traditionell als auch aktuell deutlich von den Universitäten dominiert. In dem seit 1997 neu geschaffenen und schnell wachsenden Fachhochschulsektor (incl. Pädagogischen Hochschulen) sind allerdings bereits 35 % der schweizerischen Studierenden eingeschrieben, so dass sich hier eine gewisse Kräfteverschiebung andeuten könnte. Im Bereich der außeruniversitären Forschung sind lediglich 1,5 % des wissenschaftlichen Personals der öffentlich finanzierten Hochschul- und Forschungseinrichtungen tätig. Die Universitäten beschäftigen die überragende Mehrzahl der Wissenschaftler/innen und verfügen über den höchsten Anteil an den staatlich ausgereichten Forschungsmitteln incl. Drittmitteln. Der Hochschulbereich (Universitäten und Fachhochschulen) ist seit einigen Jahren durch eine Steuerung geprägt, die unternehmerisch inspiriert wird. Die zu Grunde liegenden Reformen wirken sich dahingehend aus, dass die schweizerischen Hochschulen sich unternehmensförmiger organisieren.

Bei der hochschulpolitischen Kompetenzverteilung hatte traditionell das Prinzip der horizontalen Selbstkoordinierung der Kantone Vorrang. Namentlich die Kantonsuniversitäten waren ausschließlich in kantonaler Hand; der Bund trat hier lediglich als Mitfinanzier in Erscheinung. Einen Sonderfall stellte dabei der – ausschließlich vom Bund gesteuerte – ETH-

die hochschule 1/2011 91

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Art. 64 BV: "1 Der Bund fördert die wissenschaftliche Forschung und die Innovation. 2 Er kann die Förderung insbesondere davon abhängig machen, dass die Qualitätssicherung und die Koordination sichergestellt sind. 3 Er kann Forschungsstätten errichten, übernehmen und betreiben "

Bereich dar. Die Fachhochschulen werden seit ihrer Gründung 1997 von Bund und Kantonen gemeinsam geführt. Die Forschungspolitik war und ist alleinige Sache des Bundes. Mit dem Inkrafttreten der neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung 2006 wurden die Anstrengungen forciert, einen "einheitlichen Bildungsraum Schweiz" zu gestalten. Im Zentrum der aktuellen Reform steht die Novelle des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG) und die Bildung einer Schweizerischen Hochschulkonferenz (SHK), in welcher Bund und Kantone zukünftig gemeinsam die Hochschulpolitik koordinieren. Im Gegensatz zu den eher dezentralisierenden Entwicklungen in Deutschland wird dabei die Rolle des Bundes in der Hochschulpolitik gestärkt; in der Forschungspolitik bleiben seine Befugnisse unangetastet.

#### Literatur

- Ambühl, Hans (2008): Föderalismus: Alternativen zur deutschen Entwicklung Das Beispiel Schweiz, in: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hg.), Abschied von der gesamtstaatlichen Verantwortung? Das Bildungswesen nach der Föderalismusreform. Dokumentation der 28. DGBV-Jahrestagung vom 13. bis 15. September 2007 in Bonn, Berlin, S. 77-197.
- Braun, Dietmar/Thomas Griessen/Lukas Baschung/Martin Benninghoff/Jean-Philippe Leresche (2007): Zusammenlegung aller Bundeskompetenzen für Bildung, Forschung und Innovation in einem Department [=les Cahiers de l'Observatoire Nr. 16], hrsg. von der Fakultät für Politik- und Sozialwissenschaften der Universität Lausanne, Lausanne.
- CRUS, Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (2004): Hochschulmedizin 2008. Konzept zur Reform der medizinischen Lehre und Forschung an den Universitäten der Schweiz. (http://www.crus.ch/docs/aktuell/Konzeptmedd.pdf; Zugriff 12.2.2007).
- Gäbler, Ulrich (2001): Hochschulreformen in der Schweiz: Erfahrungen mit der Universität Basel als Beispiel. In: Höllinger, Sigurd (Hg.): Die neuen Universitäten in Europa. Konzepte und Erfahrungen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, S. 31-34.
- Griessen, Thomas/Dietmar Braun (2010): Hochschulföderalismus zwischen Kooperationszwang und Blockadegefahr – Deutschland und die Schweiz im Vergleich, in: SPSR-Sonderheft 2010 [i.Ersch.].
- Linder, Wolf (2007): Die deutsche Föderalismusreform von außen betrachtet. Ein Vergleich von Systemproblemen des deutschen und des schweizerischen Föderalismus, in: Politische Vierteljahresschrift 1/2007, S. 3-16.
- Netzwerk Future (2003): Stärkung der Eigenverantwortung. Die Zukunft des schweizerischen Hochschulsystems, in: Future: Informationsnetzwerk Wissenschaft und Politik Nr. 7. S. 1-2.
- OECD, Gruppe für Wissenschaft und Forschung Bern, Hg. (2003): Examen der nationalen Bildungspolitiken. Die tertiäre Bildung in der Schweiz, Paris,

- Bern. (http://www.sbf.admin.ch/htm/services/publikationen/bildung/experten bericht bildungssystem oecd-d.pdf; Zugriff 5.3.2007).
- Osterwalder, Konrad (2006): Mehr Macht, mehr Geld, mehr Mobilität. In: Die Zeit, 12.10.2006, S. 44.
- Pechar, Hans/Pellert, Ada/Gindl, Michaela/Hefler, Günter/Kosz, Alexander/ Taschwer, Klaus (2002): Forschungspolitisches Monitoring im Bereich der gesellschaftsbezogenen Forschung. Wien. (http://www.iff.ac.at/hofo/WP/IFF\_ hofo.02.001 Pechar monitoring.pdf; Zugriff 12.1.2007).
- Plattner, Gian-Reto (2001): Blick zum Horizont in der Hochschullandschaft Schweiz. In: Latzel, Günther/Kanaan, Sami (Hg.): Die Zukunft des Hochschulstandortes Schweiz. Zürich: Gesellschaft für Hochschule und Forschung, S. 63-67.
- Projektgruppe Bund-Kantone Hochschullandschaft 2008 (2004): Bericht über die Neuordnung der schweizerischen Hochschullandschaft. Bern: Staatssekretariat für Wissenschaft und Forschung/Bundesamt für Bildung und Wissenschaft. (http://www.sbf.admin.ch/htm/services/publikationen/bildung/hochschulland schaft/ bericht-hsl-d.pdf; Zugriff 1.3.2007).
- SBF News. Informationen aus dem Staatssekretariat für Bildung und Forschung 2/2005 (http://www.sbf.admin.ch/htm/services/news-02-2005-d.html#3; Zugriff 28.2.2007)
- Schweizerischer Bundesrat (2007): Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2008–2011 vom 14. Januar 2007, o.O. [Bern].
- SKPH, Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der p\u00e4dagogischen Hochschulen (2006): Studieren in der Schweiz. P\u00e4dagogische Hochschulen 2006. Bern. (http://www.skph.ch/pdf\_central/SCTE\_Broschuere\_06\_de.pdf; Zugriff 3.3.2007).
- Spinatsch, Markus (2009): Bildung und Universitätsspitäler unter Hoheit des Bundes. Ausprägungen und Folgen einer Zentralisierung des schweizerischen Bildungswesens und der hochschulmedizinischen Zentren. Bericht zuhanden des Staatssekretariats für Bildung und Forschung, Schriftenreihe SBF, Bern.
- SWTR, Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (2001): Manifest für den Denkplatz Schweiz, o.O. [Bern].
- SWTR, Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (2002): Strukturreform des schweizerischen Hochschulsystems. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierates, SWTR Schrift 4/2002, Bern.
- SWTR, Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (2003): Bildung und Forschung in der Schweiz. Prioritäten des SWTR, Bern.
- SWTR, Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (2006): Zusammenfassung der SWTR-Kommentare zum Entwurf der BFI-Botschaft vom November 2006 (Version Ämterkonsultation), o.O. [Bern], S. 2-3.
- SWTR, Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (2009a): Empfehlungen des SWTR zur nationalen Koordination in den besonders kostenintensiven Bereichen, SWTR Schrift 2/2009, Bern.
- SWTR, Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (2009b): Neun Empfehlungen zur Förderung der Innovation in der Schweiz, SWTR Schrift 3/2009, Bern.

- SWTR, Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (2010a): Arbeitsprogramm 2010-2011, Periode 2008-2011, o.O. [Bern].
- SWTR, Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (2010b): Forschung an Fachhochschulen in der Schweiz. Einblicke in den Entwicklungsstand. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierats SWTR, SWTR Schrift 2/2010, Bern.
- SWTR, Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (2010c): Die Notwendigkeit eines eigenständigen BFI-Departements. Empfehlungen des SWTR an den Bundesrat zur geplanten Regierungsreform, SWTR Schrift 1/2010, Bern.
- Ungern-Sternberg, Jürgen von (2002): Der "Sonderfall" Schweiz. In: Demm, Eberhard (Hg.): Deutscher Brain Drain, europäische Hochschulsysteme und Hochschulreform. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 103-110.

# Eine gesamtstaatliche Aufgabe? Hochschulpolitik in Kanada und Deutschland

# Gangolf Braband Luxemburg

Die öffentlichen hochschulpolitischen Diskussionen in Deutschland haben in den letzten Jahren wieder einen Stellenwert erreicht, der in seinen Ausmaßen an die Situation in den 1960er und 1970er Jahren erinnert. Stimuliert durch interne Entwicklungen und externe Einflüsse geht es heute allerdings nicht mehr um die Revision der Nachkriegsordnung an

den Hochschulen, sondern um die Anpassung des Hochschulsystems an die veränderten Rahmenbedingungen in Zeiten der Globalisierung. Der Bologna-Prozess, die Lissabon-Strategie bzw. deren Nachfolgeprogramm "Europa 2020" und die Bildungsberichte der OECD ("Bildung auf einen Blick") sind nur einige Schlagworte im Zusammenhang mit dieser Entwicklung. Dass damals wie heute ein nicht unerhebliches Maß an Ideologie die Diskussion mitbestimmte, sei hier einmal dahin gestellt. Wichtiger im Rahmen der folgenden Ausführungen ist die Erkenntnis, dass sich die deutschen Universitäten in einem internationalen Wettbewerb befinden, wie dies wohl einmalig in ihrer Geschichte ist.

In solch einer Situation wirft man gerne einen Blick auf besonders erfolgreiche Universitäten in anderen Ländern. In herausgehobener Weise populär ist dabei der Vergleich mit Hochschulen in den USA, oder besser gesagt: mit den dortigen 'Eliteuniversitäten' (Yale, MIT, Harvard usw.). Die Sinnhaftigkeit solcher Vergleiche generell soll hier nicht behandelt werden,¹ aber es fällt auf, dass die Vergleiche auf die Ebene der Hochschule reduziert werden ohne ausreichende Berücksichtigung der politischen oder sonstigen Rahmenbedingungen in den beiden Ländern – ein Mangel, der zu erheblichen Verzerrungen bei der Wahrnehmung der Unterschiede führt. Zieht man jedoch die die Ausprägung der nationalen Hochschulpolitik beeinflussenden politischen Rahmenbedingungen mit in Betracht, so

die hochschule 1/2011 95

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Für eine aktuelle und prägnante Auseinandersetzung mit diesem Thema aus US-Amerikanischer Sicht, siehe Donoghue (2010).

stellt sich unweigerlich die Frage, warum der Blick nach Nordamerika in der Regel bei den USA endet und nicht bei Kanada.

Die USA sind zwar wie Deutschland ein föderaler Staat, aber gleiches gilt für Kanada. Und doch wird aus deutscher Perspektive Kanada größtenteils übersehen. Das Bild Nordamerikas, insbesondere seitens der Nachkriegsgeneration in Deutschland, ist geprägt durch die Dominanz der US-amerikanischen Kultur im Allgemeinen und deren politischer Ausprägung im Besonderen. Aus kanadischer Perspektive wiederum bot sich ein Vergleich mit Deutschland, neben der sprachlichen Barriere, lange Zeit aus historischen Gründen nicht an (Hueglin 1984: 2). Dabei gibt es gute Gründe für einen Vergleich der politischen Systeme (und damit der Politikfelder) der beiden föderalen Staaten.

Beide Länder sind etablierte Demokratien westlicher Prägung, und beide waren einer extremen Amerikanisierung ausgesetzt, wenn auch, so der in Kanada lebende Deutsch-Schweizer Thomas O. Hueglin (1984: 2f.), aus unterschiedlichen Gründen: Die geographische Lage und die wirtschaftlichen Verbindungen waren im Falle Kanadas ausschlaggebend. Für (West-)Deutschland stellte die Amerikanisierung einen Teil des 'Resozialisierungsprogramm' in der Nachkriegszeit dar und bot eine willkommene Ablenkungsmöglichkeit von der totalitären Vergangenheit. Hinzu kamen intensive wirtschaftliche Verbindungen, wenn auch nicht so ausgeprägt wie im Fall Kanadas.

Kanada wie Deutschland weisen eine vorwiegend staatlich geprägte Hochschullandschaft auf – allerdings mit wesentlich autonomeren Hochschulen in Kanada. Gemeinsamkeit herrscht auch in der verfassungsrechtlich verankerten, subnationalen Zuständigkeit für Bildung – in Deutschland bei den Bundesländern und in Kanada bei den Provinzen. Weiterhin zeichnen sich beide Länder durch die Existenz zweier Kammern auf der Bundesebene aus (Bundestag und Bundesrat in Deutschland; Bundesparlament und Senat in Kanada). Bei der Charakterisierung der grundsätzlichen Ausgestaltung der föderalen Systeme in beiden Ländern zeigen sich allerdings Unterschiede. Das deutsche Modell zeichnet sich durch ein hohes Maß an Zentralisierung von Regierungsgewalt und Regierungsbeziehungen (insbesondere in der Form des Bundesrates) beim Bund aus – der so genannte kooperative Föderalismus. Der kanadische Staat hingegen betont in der Form des so genannten dualen Föderalismus die Unabhängigkeit der beiden Regierungsebenen. Als Folge wird die kanadische Umsetzung oft als das vielleicht am meisten dezentralisierte Föderalismus-Modell westlicher Prägung beschrieben.

Es muss an dieser Stelle betont werden, dass die Aussagekraft solcher Modelle nicht überbewertet werden sollte. Insbesondere bei der Analyse der historischen Entwicklung in den beiden Ländern wird deutlich, dass die beiden föderalen Systeme unterschiedliche Stadien durchlaufen haben. Daraus ergibt sich auch die diesem Text zugrunde liegende Erkenntnis von Föderalismus als einem dynamischen System, welches nicht durch statisch-formelle Strukturen gekennzeichnet ist, sondern sich durch eine ständige Suche nach Gleichgewicht in einem komplexen Gebilde auszeichnet (Watts 1998; Elazar 1987).

Die folgende Darstellung der Entwicklung im Bereich der Hochschulpolitik in Kanada und Deutschland bezieht sich auf die Zeit seit 1945 (ohne Berücksichtigung der DDR, da dies vor dem Hintergrund der gewählten Perspektive wenig Sinn machen würde). Der Schwerpunkt der Darstellung liegt dabei auf der Rolle der jeweiligen nationalen Regierung innerhalb eines durch Verfassungsvorrechte der Provinzen bzw. der Länder definierten Feldes.<sup>2</sup>

## 1. Entwicklung

Unter dem allgemeinen Bereich Erziehung erhielten die Provinzen in Kanada im 'British North America Act' von 1867 die verfassungsrechtliche Zuständigkeit für den damals noch sehr überschaubaren Hochschulbereich. Aufgrund der überragenden Zentralregierung in Ottawa war diese Zuständigkeit jedoch faktisch ohne größere Bedeutung. Daran änderte sich wenig nach dem zweiten Weltkrieg mit der Ausnahme, dass durch den sogenannten 'Veterans Rehabilitation Act', der Kriegsveteranen durch finanzielle Unterstützung der Regierung aus Ottawa ein Studium ermöglichte, der Universitätssektor substantiell expandierte. Beachtenswert dabei ist, dass die finanzielle Förderung unter Umgehung der Provinzen direkt an die Universitäten geleistet wurde.³

In Deutschland stellte sich die Situation anders dar. Die Bundesrepublik wurde 1949 gegründet – zu diesem Zeitpunkt existierten die Länder bereits. Es überrascht daher nicht, dass das Grundgesetz von 1949 die Zuständigkeit für die Universitäten bei den Ländern beließ. Allerdings barg Artikel 72(3) (geändert 1994), der von der Bundesregierung die Herstellung der "Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse" forderte, ein Einflusspo-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Für eine ausführlichere Darstellung der folgenden Argumentation siehe Braband (2004).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Für die Entwicklung in Kanada bis etwa 1980 bzw. 1990 siehe Cameron (1991) und Leslie (1980).

tential für Bonn, das erst wesentlich später im ganzen Umfang zum Tragen kommen sollte. Unabhängig davon zeigten sich schon in den folgenden Jahren in der Hochschulpolitik Zentralisierungstendenzen. In der Form von Koordinierungsbemühungen auf nationaler Ebene wurde diese Tendenz von den Ländern durch die 1948 erfolgte Gründung der Kultusministerkonferenz (KMK) sogar gefördert. Weiterhin wurden aufgrund eines rapide expandierenden Hochschulsektors finanzielle Unterstützungen vom Bund (z.B. durch Mischfinanzierung) von den Ländern nicht nur geduldet, sondern als notwendig erachtet.

In diesem Klima und vor dem Hintergrund der vorher erzielten Übereinkunft unter der großen Koalition von CDU/CSU und SPD (1966-69) auf Bundesebene wurden die für den Hochschulsektor bedeutenden Grundgesetzänderungen von 1969 unter dem neuen Bundeskanzler Willy Brandt (SPD) möglich.<sup>4</sup> Die schon vorher stattgefundene Hinwendung zum Kooperativen Modell erhielt mit ihnen im Hochschulbereich ein solides verfassungsrechtliches Fundament. Die institutionelle Pfadabhängigkeit wurde damit erschüttert und der Weg für einen neuen 'Pfad' und die daraus resultierenden Bedingungen bereitet.

In Kanada fand im gleichen Zeitraum (1950er und 1960er Jahre) in gewisser Weise eine ähnliche Entwicklung statt. Die scheinbar unbedeutenderen Akteure (die Provinzen und nicht der Bund wie in Deutschland) gewannen zunehmend an Einfluss im Hochschulbereich. Zwar ignorierte die Regierung in Ottawa diese Entwicklung anfangs, indem sie nach dem Auslaufen der Kriegsveteranen-Förderung weiterhin den Hochschulen finanzielle Mittel direkt zuwies, aber es zeigte sich schon bald der erste Widerstand gegen diese Art der Kompetenzbeschneidung – durch die Provinzregierung in Quebec.

Die Zahlungen im Rahmen der Kriegsveteranen-Förderung duldete Quebec noch, die danach weitergehenden direkten Zahlungen an die Hochschulen aber nicht mehr. Der resultierende, für Quebec finanziell verlustreiche Weg endete nach schwierigen und langen Verhandlungen in der Form der Nicht-Teilnahme der Provinz an dem Finanzierungsprogramm (bekannt als "contracting out" oder "opting out").<sup>5</sup> Quebec erhielt als Ausgleich die Möglichkeit, durch den Transfer von Steuerpunkten aus Ottawa seine eigene Steuereinnahmen zu erhöhen. Daraus resultierten eine größe-

98 die hochschule 1/2011

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Als Beispiel seien hier nur die Einführung der Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes – Artikel 75(1) – und die Gemeinschaftsaufgaben – Artikel 91a Abs. 1 Nr. 1 – genannt.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Die Maßnahme des 'opting/contracting out' ist in der Zwischenzeit zu einem verbreiteten Instrument der inner-kanadischen Regierungsbeziehungen geworden.

re finanzielle Kontrolle und mehr Einfluss auf die eigenen Hochschulen. Aus heutiger Perspektive schien sich schon damals die Sonderolle Quebecs im kanadischen Staatsgefüge zu zeigen. In den folgenden Jahren wurde aber deutlich, dass Quebec nur der Vorreiter einer sich abzeichnenden breiteren Entwicklung war.

Ab etwa 1960 fand in Kanada etwas statt, was als das 'Aufwachen' der Provinzen bezeichnet wird und zu deren Etablierung als politische und gesellschaftliche Kräfte führte. Die Folgen für den Hochschulbereich waren, dass die direkte Finanzierung der Universitäten durch Ottawa zunehmend als Beschneidung der verfassungsrechtlichen Kompetenzen der Provinzen betrachtet wurde. 1967 folgte daher ein Programm, welches die Mittel aus Ottawa nicht mehr an die Universitäten, sondern an die Provinzregierungen leitete. Die für die kanadische Regierung resultierende zunehmende Reduzierung auf die Rolle des Geldgebers war für diese wenig befriedigend. Der Versuch, die eigene Rolle in Verhandlungen wieder zu stärken, führte 1977 schließlich zu einem neuen Programm (Established Programs Financing – EPF), mit dem Ottawa die Hochschulen mit einem jährlich anzupassenden Betrag mitfinanzierte.

In der Praxis zeigte sich jedoch, dass die ohne Bedingungen an die Provinzen überwiesene Unterstützung (teilweise in der Form von Steuerpunkten) für den Einfluss im Hochschulbereich ohne Bedeutung war. Die Provinzen nutzten die zusätzlich gewonnene finanzielle Autonomie und verwendeten das Geld ihren eigenen Prioritäten entsprechend. Moralischer Druck aus Ottawa stieß auf taube Ohren, zumal nach einem Transfer von Steuerpunkten diese nur noch schwerlich als finanzielle Mittel der Bundesregierung zu deklarieren sind. Der schwindende Einfluss Ottawas konnte in den folgenden Jahren nicht gestoppt werden, auch wenn der Willen zur Koordinierung zwischenzeitlich wieder etwas stärker wurde. Als Konsequenz reduzierte Ottawa immer mehr seine Zuwendungen für die Hochschulen an die Provinzen.

In Deutschland fand Anfang der 1970er Jahre der Trend hin zu mehr Koordinierung auf nationaler Ebene – insbesondere in Form einer hervorgehobenen Rolle für die Bundesregierung – seine Fortsetzung. Allerdings zeigten sich schon nach ein paar Jahren die ersten Risse in der ursprünglich breiten politischen Unterstützung. So dauerte es bis 1976, um das grundgesetzlich verankerte Hochschulrahmengesetz (HRG) umzusetzen. Zu diesem Zeitpunkt hatte sich die Hochschulpolitik in ein parteipolitisch und ideologisch umkämpftes Terrain gewandelt – allerdings ohne dabei die nationale Koordinierung grundsätzlich in Frage zu stellen. Vor dem Hin-

tergrund unterschiedlicher Mehrheitsverhältnisse in Bundesrat und Bundestag begann dann die sozial-liberale Koalition unter Helmut Schmidt (1974-1982), sich auf eine weniger prominente Rolle – vom finanziellen Engagement abgesehen – in der Hochschulpolitik zu beschränken.

Die folgenden Jahre bis 1989 unter der christdemokratisch-liberalen Koalition Helmut Kohls änderten daran im Prinzip wenig. Die Wendejahre 1989/90 und deren fundamentalen gesellschaftlichen Auswirkungen lassen vermuten, dass diese auch den Hochschulsektor nicht unberührt ließen. Was letztendlich geschah lässt sich kurz zusammenfassen: die DDR trat dem Geltungsbereich des Grundgesetzes bei und es tat sich, zumindest vor dem Hintergrund der hier gewählten Perspektive, wenig.<sup>6</sup>

Die rot-grüne Regierung von 1998 unter Gerhard Schröder brachte wieder Bewegung in die Hochschulpolitik. Berlin strebte – wie schon Bonn 1969 – wieder nach einer Ausweitung der Rolle des Bundes (siehe z.B. die Einführung der Juniorprofessur und das Verbot von Studiengebühren im HRG). Die Reaktionen aus den unionsgeführten Ländern ließen aber nicht lange auf sich warten. Das Bundesverfassungsgericht setzte schließlich dem im HRG festgeschriebenen Auslaufen der Habilitation im Zusammenhang mit der Einführung der Juniorprofessur 2004 ein Ende und kippte 2005 auch noch das Verbot von Studiengebühren.

Es bedurfte einer erneuten Erschütterung der Pfadabhängigkeit, um die Politikverflechtung und die daraus resultierende Blockadepolitik der jeweiligen Opposition zur reduzieren. Die Grundlagen dafür wurden wiederum ab 2005 durch eine große Koalition auf Bundesebene unter der Kanzlerin Angela Merkel geschaffen. Sie mündeten schließlich in die Grundgesetzänderung von 2006. Für den Hochschulbereich bedeutet diese unter anderem den Wegfall des Artikel 75 und damit der Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes sowie die Einführung des sogenannten Kooperationsverbotes durch Artikel 104b. Daraus resultierte eine größere Politikentflechtung und ein Mehr an Zuständigkeit und Verantwortung der Länder. Der Bund zog sich im Gegenzug noch mehr auf die Forschungsförderung zurück.

Als Beispiel mit hoher Publikumswirksamkeit sei hier die forschungsorientierte Exzellenzinitiative genannt, die erstmalig 2005 startete (mit zwei Bewerbungsrunden) und deren nunmehr zweite Auflage 2010 an-

100 die hochschule 1/2011

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Die Nicht-Wahrnehmung der Chance für strukturelle Veränderungen trug dazu bei, dass ein identifizierter Reformstau sich in den folgenden Jahren noch verschärfte (siehe z.B. Daxner 1996 und Glotz 1996).

lief. Allerdings deutet sich selbst hier schon an, dass eine Trennung der Aufgaben von Bund und Ländern in der Hochschulpolitik nur Stückwerk bleiben wird. So wird der Großteil (75 Prozent) der Gesamtfördersumme für alle Runden der Exzellenzinitiative (über € 4,6 Milliarden) vom Bund getragen, aber eben auch 25 Prozent von den im Wettbewerb erfolgreichen Ländern. Noch deutlicher zeigt sich die gemeinsame koordinierte Vorgehensweise beim Hochschulpakt 2020. Schon in der Präambel der entsprechenden Verwaltungsvereinbarung vom 5. September 2007 werden die "gemeinsamen Anstrengungen in der Förderung von Wissenschaft und Forschung" betont. Konsequenterweise drückt sich dies in einer gemeinsamen Finanzierung (beide Seiten jeweils € 565 Millionen) aus.

So zeichnet sich in den letzten Jahren eine Entwicklung ab, die dazu geführt hat, dass einige Akteure nach der Föderalismusreform von 2006 das Rad wieder zurückdrehen und den alten Zustand wieder herstellen möchten oder zumindest wieder eine größere Betonung der Verantwortung des Bundes fordern. <sup>8</sup>

In Kanada gab es seit 1990 in Ermangelung einer nationalen Hochschulpolitik weniger Konfrontationen zwischen den beiden Regierungsebenen. Allgemein sind die folgenden Jahre durch zwei Entwicklungen gekennzeichnet. Zum einen ist dies der Rückzug der nationalen Regierung aus der allgemeinen Hochschulfinanzierung. Er fand 1995 mit dem "Canada Health and Social Transfer Program" seinen Abschluss. Zum anderen ist dies eine fast parallel verlaufende verstärkte Hinwendung Ottawas zu einer gezielteren Förderung. Neben Bereichen wie z.B. die finanzielle Unterstützung von Studierenden betraf dies vor allem die aus verfassungsrechtlicher Perspektive wesentlich unproblematischere Forschungs- und Entwicklungsförderung.

Im Jahr 2006 kam es nach 13 Jahren zu einem Regierungswechsel in Kanada (die Konservative Partei unter Stephen Harper löste die Liberalen unter Paul Martin als Regierungspartei ab). Der Wechsel wurde auch

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Für detailliertere Informationen zu der Exzellenzinitiative (inklusive der vertraglichen Vereinbarungen) siehe die Homepages von DAAD, Wissenschaftsrat und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Deutlich wird dies z.B. durch Forderungen zur Abschaffung des Kooperationsverbotes. Für die Bundestagsfraktion der CDU/CSU fordert dies 2010 deren bildungs- und forschungspolitischer Sprecher, Albert Rupprecht (http://www.cdu.de/archiv/2370\_31363.htm). Die SPD, Linke und Bündnis 90/Die Grünen formulierten dazu im selben Jahr jeweils eigene Anträge im Bundestag (http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2010/30111149\_kw23\_de\_bildung/index.html).

ermöglicht durch das Versprechen der Umsetzung eines "offenen Föderalismus" (open federalism). Das zugrunde liegende Konzept beinhaltet u.a.:

- die Anerkennung Quebecs als eine Nation innerhalb Kanadas,
- die stärkere Anerkennung der juristischen Zuständigkeit der Provinzen (!),
- den Ausgleich des fiskalischen Ungleichgewichtes zwischen den Provinzen und Ottawa,
- Verbesserung der Regierungsbeziehungen zwischen den beiden Ebenen (vgl. Courchene 2008: 20; Brock 2007: 29).

Für eine endgültige Beurteilung des Ansatzes ist es noch zu früh, allerdings wurden die finanziellen Zuwendungen für die Hochschulen an die Provinzen mit einem "Post Secondary Infrastructure Trust" zeitweise wieder erhöht (Umfang: eine Milliarden kanadischer Dollar verteilt über zwei Jahre).

Diese kurze Darstellung der Entwicklung der Regierungsbeziehungen im Hochschulbereich in Kanada und Deutschland zeigt, dass richtunggebende Entwicklungen in den 1960er und 1970er Jahren stattfanden: hin zu mehr Kontrolle und Einfluss der Bundesregierung in Deutschland und weg von eben dieser in Kanada. In Deutschland hat sich in den letzten Jahren die Situation wieder etwas in die entgegengesetzte Richtung verändert, aber im Endeffekt ist die Hochschulpolitik immer noch durch ein vergleichbar hohes Maß an Kohärenz im gesamten Bundesgebiet gekennzeichnet. Kanada hingegen ist weiter denn je von einem solchen Zustand entfernt – ohne dass dies etwas über die Qualität der Hochschulpolitik der Provinzen oder die Qualität der Universitäten aussagen soll. Dennoch bleibt anzumerken, dass die kanadische Hochschulpolitik sich mehr durch finanziell motivierte Verteilungskämpfe als durch Diskussionen über (Hochschul-)Politikinhalte ausgezeichnet hat.

## 2. Institutionelle Rahmenbedingungen

Eine erschöpfende Erklärung für die oben beschriebenen Entwicklungen ist (hier) nicht möglich. Aus einer institutionellen Perspektive drängen sich aber einige Aspekte auf, die das Verständnis für die Abläufe in den beiden Ländern erhöht.

#### 2.1. Implikationen der Verfassungen

Der Einfluss des verfassungsrechtlichen Kontextes ist wohl der offensichtlichste Startpunkt für eine Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen. Die Ausgangslagen in den beiden Ländern waren hier – wie schon erwähnt – sehr ähnlich. Während aber die Verfassung in Kanada wenig Raum für einen Einfluss Ottawas vorsah, bereitete u.a. der Paragraph zur Forderung nach der "Einheitlichkeit von Lebensverhältnissen" in Deutschland den Grund für die Grundgesetzänderungen von 1969 und der damit einhergehenden Stärkung der Rolle des Bundes in der Hochschulpolitik. Daraus ergaben sich in Kanada und Deutschland trotz ähnlicher Ausgangspositionen unterschiedliche verfassungsrechtliche Konsequenzen.

Dass die durch die Verfassung implizierten Strukturen unter Umständen erheblich von der politischen Realität abweichen, zeigte sich insbesondere im Fall Kanadas. Trotz Verfassungshoheit der Provinzen wurde die Hochschulpolitik in den Jahren nach 1945 von der Regierung in Ottawa dominiert. Zu der finanziellen Überlegenheit gesellte sich noch, dass die Implementierung und Verwaltung der föderalen Programme in der Regel – im Gegensatz zu Deutschland – nicht den Provinzen oblag. Den Provinzen gelang es allerdings in den folgenden Jahrzehnten trotz Widerstands, sich die ihnen zustehende konstitutionelle Befugnis anzueignen. Die sich wandelnden föderalen Finanzierungsprogramme und die Vorreiterolle Quebecs machen dies besonders deutlich.

Die Entwicklung in Deutschland war weniger linear. Zuerst waren die Länder die dominierenden Akteure. Dann fand jedoch ein Wandel im Kompetenzgefüge statt, im Gegensatz zu Kanada jedoch hin zu einer stärkeren verfassungsrechtlichen Position des Bundes. Die Föderalismusreform mit der Änderung des Grundgesetzes von 2006 kehrte diese Situation wieder (etwas) zugunsten der Länder um. Bei diesen Entwicklungen kommt den durch die Staatsgründung implementierten föderalen Strukturen eine große Bedeutung zu. Insbesondere der Bundesrat, der eine bemerkenswerte Mitbestimmung der Länder am politischen Prozess im Zentrum erlaubt(e), ragt hier heraus. Die Grundgesetzänderungen von 1969 hatten die Bedeutung des Bundesrates weiter gestärkt, bevor sie durch die Reform von 2006 wieder reduziert wurde – und damit die Politikverflechtungsfalle (Scharpf/Reissert/Schnabel 1976) ein wenig entschärfte.

Probleme der Politikverflechtung auf der nationalen Ebene im Hochschulsektor sind in Kanada eher unbekannt. In Ermangelung einer starken rechtlichen Position nutzte Ottawa seine finanzielle Stärke – die so genannte 'power oft the purse' – zur Förderung von verfassungsrechtlich

weniger bedenklichen und klar abgegrenzten Programmen (z.B. in der Forschung). Eine solche klare Abgrenzung von föderalen Programmen ist in Deutschland schwer möglich. Nach wie vor sind viele den Hochschulbereich betreffende Aspekte gesetzlich geregelt und schränken damit z.B. den Spielraum Berlins für den Einsatz von finanzieller Stärke zur Gewinnung von Macht und Einfluss ein. Es existiert immer noch ein Koordinierungsbedarf und damit auch ein Bedarf für Bundesrat, KMK und Institutionen wie den Wissenschaftsrat.

Die institutionelle Landschaft in Kanada kann auf dieser Ebene nichts Ähnliches bieten: kein Bundes-Bildungsministerium, kein permanentes Forum für Ottawa und die Provinzen, und keinen Wissenschaftsrat oder andere ähnliche Einrichtungen, die einer gesamtstaatlichen Koordinierung in der Hochschulpolitik zuträglich sein könnten. Stattdessen: ein fragmentarisches Bild des Engagements Ottawas, verteilt über mehrere Ministerien und Abteilungen. Das Modell des kanadischen Föderalismus sieht keine direkte Beteiligung der Provinzen am Entscheidungsprozess in Ottawa vor – und damit auch keine Institution für die Koordinierung von solchen Prozessen. Der Bedarf für weitere Akteure in diesem Feld – wenn man einmal von Organisationen zur spezifischen Interessensvertretung absieht – ist damit gering.

#### 2.2. Verfassungsgerichtsbarkeit

Für Kanada lässt sich dieser Bereich kurz fassen: hier ist der Supreme Court der oberste Gerichtshof. Dieser fungiert generell als höchstes Berufungsgericht, und damit geht die Zuständigkeit über Verfassungsfragen hinaus. Als solche Institution ist das Gericht für Kanada von großer Bedeutung. Für den Bereich der Hochschulpolitik und die daraus resultierenden Fragen des Kompetenzverhältnisses zwischen den beiden Regierungsebenen zeigt sich jedoch eine geringe Auswirkung des Gerichts – ein aufgrund der klaren Trennung der verfassungsrechtlichen Verantwortungen wenig überraschender Befund.

Die Rolle des Bundesverfassungsgerichtes (BVerfG) steht dazu im krassen Gegensatz. Eine Auflistung von den die Hochschulpolitik beeinflussenden Urteilen würde hier zu weit gehen; erinnert sei in diesem Zusammenhang nur an die schon erwähnten Klagen im Zusammenhang mit der Einführung der Juniorprofessur und dem Verbot der Studiengebühren im HRG. Das BVerfG entwickelte sich insbesondere seit 1969 (durch die Stärkung des Bundes im Grundgesetz) zu einer Art "geheimen Kultusministerium" (Joachimsen 1977: 78). Relativierend sei dazu bemerkt, dass

das BVerfG nicht selbst aktiv wird. Seine Bedeutung verdankt es den politischen Akteuren, die es als ein "normales" letztes Instrument im politischen Entscheidungsprozess verwendeten. Durch die Entflechtungen von 2006 scheint aber diesbezüglich eine "Normalisierung" stattgefunden zu haben.

### 2.3. Parteiensystem

Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Ländern. Deutschland hat eine vergleichsweise stark zentralisierte und vertikal integrierte Parteienlandschaft, wohingegen die Struktur der Parteien in Kanada sich durch Dezentralisierung und einen Mangel an vertikaler Koordination und Integration auszeichnet.

In Kanada ergibt sich daher eine geringe Bedeutung des Parteiensystems als Aspekt für die Analyse der Hochschulpolitik. Das Feld ist eher durch eine Dichotomie Ottawa – Provinzen gekennzeichnet als durch parteipolitische Konfrontationen. Diese gibt es natürlich auch, aber entweder innerhalb der einzelnen Provinzen oder in Ottawa zwischen der Regierungspartei und den Oppositionsparteien. Dabei können weder Regierungs- noch Oppositionsparteien auf automatische Unterstützung ihrer jeweiligen Partei auf Provinzebene hoffen. Besonders deutlich wurde dies bei Frage der generellen Finanzierung von Universitäten, wo, durch Mangel an parteipolitischer Solidarität, klar zwischen den Bedürfnissen Ottawas und denen der Provinzen unterschieden werden konnte.

Der Unterschied zu Deutschland konnte zumindest zeitweise (1969-2006) kaum größer sein. Durch die schon erwähnten ideologisch geprägten Auseinandersetzungen nach 1969 kam der Einfluss des zentralisierten Parteiensystems voll zu Geltung. Die neue konstitutionelle Stärke ging einher mit einer prominenteren Rolle der Länder im Entscheidungsprozess auf Bundesebene durch den Bundesrat. Bei unterschiedlichen Mehrheitsverhältnissen in den beiden "Kammern" kam es regelmäßig zu Blockadesituationen. Die Opposition im Bundestag konnte so bei einer Mehrheit im Bundesrat diesen als parteipolitisches Instrument zur Durchsetzung der eigenen Ziele nutzen. Der Bundesrat wurde dadurch zeitweise zu einer parteipolitischen Arena. Kompromisse auf Bundesebene brauchten auf der anderen Seite kaum mit einem Widerstand im Bundesrat zu rechnen. Auf diese Art und Weise trug die Parteienstruktur zur Etablierung einer gesamtstaatlichen Hochschulpolitik bei.

Seit 2006 stellt sich die Situation aber etwas anders dar. Die Blockademöglichkeiten wurden entschärft bei gleichzeitiger Zunahme der Hete-

rogenität der Parteienlandschaft. Die zu erwartenden Auswirkungen auf die nationale Hochschulpolitik blieben aber bisher begrenzt. Zum einen wirkt nach wie vor das vertikal integrierte Parteiensystem, und zum anderen regierte bis 2009 die große Koalition als Verkörperung des nationalen Kompromisses auf oberster Ebene.

### 2.4. Gesellschaftliche Bedingungen

Die bisher zur Erklärung herangezogenen Kategorien reflektieren mehr den traditionellen Ansatz einer Institutionalismustheorie. Deren Unzulänglichkeiten trägt der Neo-Institutionalismus durch größere Beachtung der gesellschaftlichen Bedingungen Rechnung (Harmsen 2000: 58). Die politische Dimension der gesellschaftlichen Bedingungen, insbesondere die Frage nach dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Struktur und politische Organisation eines Staates, ist hingegen selbst kein neues Analyseinstrument. Schon 1952 prägte William Livingston die Idee von der 'föderalen Gesellschaft', die, vereinfacht gesagt, argumentiert, dass ein föderaler Staat das Resultat einer föderalen Gesellschaftsordnung sei. Der Politikwissenschaftler Jan Erk (2003: 296) schloss daraus wiederum, dass bei Abwesenheit einer föderalen Gesellschaft und Anwesenheit föderaler Institutionen diese Institution sich so wandeln sollten, dass sie den Zustand der nicht-föderalen Gesellschaft reflektieren – d.h. es fände eine Zentralisierung statt.

Deutschland drängt sich Erk als Beispiel für die These auf. Der Föderalismus ist u.a. eine Folge der negativen Erfahrungen mit dem zentralistischen Nazi-Staat, aber nicht das Resultat einer föderalen Gesellschaft (erinnert sei in diesem Zusammenhang z.B. an den Artikel des Grundgesetzes zur "Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse"). Die zentralistische Ausprägung des deutschen Föderalismus wäre damit eine Folge der gesellschaftlichen Bedingungen, oder anders formuliert: nicht die Gesellschaft hat sich verändert, sondern die Institutionen. Die Entwicklungen in der Hochschulpolitik bis 2006 scheinen dies zu bestätigen, und selbst die Dezentralisierungstendenzen durch die Föderalismusreform sind nur ein scheinbarer Widerspruch. Die Reform hat nicht ansatzweise zu einer Situation wie in Kanada geführt, und es scheint, dass einige Akteure mittlerweile das Rad – dass, vielleicht provoziert durch rot-grüne Maßnahmen, etwas zu weit gedreht wurde – wieder etwas zurück drehen wollen. So sind die Koordinierungsbemühungen der KMK, z.B. in der Form der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben, nach wie vor evident. Vor diesem Hintergrund scheint es, dass dem Einfluss der gesellschaftlichen Bedingungen bei der Politikanalyse wieder – nach einer Hochzeit in den 1970er Jahren – eine größere Rolle zukommen sollte.

Kanada hat im Gegensatz dazu keine vergleichbare homogene Gesellschaftsstruktur. Im Hochschulsektor wurde dies durch die Rolle von Quebec schon früh deutlich. Quebec ging in der Herausbildung einer eigenen Identität zwar weiter als die anderen Provinzen "aber eine Reduzierung Kanadas auf das Gegensatzpaar Quebec – Rest Kanadas (eine geläufige Beschreibung in der kanadischen Literatur) würde der Heterogenität des Landes bei weitem nicht gerecht werden. Die Atlantikprovinzen haben weniger gemeinsam mit den Provinzen der Prärie oder der Westküste, ganz zu schweigen von den autonom verwalteten Regionen der kanadischen Ureinwohner (den sogenannten "First Nations", deren Bedeutung ist für die vorliegende Analyse jedoch weniger relevant).

Kanada ist eine föderale Gesellschaft mit einer föderalen politischen Struktur. Verständlich wird dadurch die Abwesenheit eines vertikal integrierten Parteiensystems, und es wird verständlich, wieso eine zentral definierte Hochschulpolitik unter solchen Bedingungen praktisch keine Chance hat. Die Gesellschaftsstruktur unterstützt (oder bedingt) daher eine klare Trennung zwischen Ottawa und den Provinzen.

Die hier behandelten Aspekte zur Analyse der Hochschulpolitik in Kanada und Deutschland stellen, wie schon betont, nur eine Auswahl dar. Andere Themen wie "Wettbewerb", die internationale Dimension und die Rolle von nicht-regierungsgebundenen Akteuren spielen ebenfalls eine Rolle und stehen in Wechselwirkung mit den oben genannten Elementen. Über die Feststellung von Unterschieden hinaus zeigt sich bei der Analyse aber vor allem ein Punkt: die Politikfelder sind nicht statisch.

## 3. Die Dynamik des Föderalismus

Die Kompetenzverteilung in der Hochschulpolitik (und die sie mitbestimmenden Ordnungen) stellt im Vergleich der beiden Länder ein eher unstetes Gefüge dar. In dem hier betrachteten größeren Zeitraum zeigen sich erhebliche Bewegungen in den beiden Systemen, oder anders formuliert: die sich wandelnden Kompetenzverteilungen spiegeln die Dynamik im Prozess der Gleichgewichtsfindung in den föderalen Gebilden wieder.

In Kanada verschob sich das machtpolitische Gleichgewicht zunehmend in Richtung Autonomie der Provinzen. Ottawa konnte nichts anbieten, was diesen Autonomieanspruch hätte reduzieren können, wie z.B. die Beteiligung an einer umfassenden und kohärenten nationalen Hochschul-

politik – die gab es nicht, und die gibt es auch heute nicht. Geldzuwendungen konnten dies nicht ausgleichen, insbesondere wenn die Mittel aus Ottawa, wie im Fall der Übertragung von Steuerprozentpunkten, von den Provinzen alsbald als eigene Mittel betrachtet wurden.

In Deutschland sah die Situation anders aus. Der Bund konnte den Ländern einen Ausgleich für die eigenen Ansprüche in der Hochschulpolitik anbieten: die politische Mitbestimmung auf nationaler Ebene. Unterstützt wurde dieses Ansinnen durch die größere Finanzkraft des Bundes, die beiden Seiten zugutekam: den Ländern, weil sie darauf angewiesen waren, und dem Bund, weil er die Kompetenzerweiterung zu legitimieren mithalf. Die negativen Seiten der Mitbestimmung bzw. der Politikverflechtung frustrierte jedoch die Akteure (wenn auch unterschiedlich stark) und bot somit weniger Anreiz für die Länder, ihre reduzierte Autonomie aufrechtzuerhalten. Die Hinwendung zu einem Zustand wie in Kanada scheint aber wenig wahrscheinlich. Die gesellschaftlichen Strukturen mögen hier als Erklärung dienen. So wird z.B. zwar von vielen mehr Wettbewerb im Hochschulbereich gefordert, aber ebenso die Notwendigkeit betont, dass dieses unter gleichen Rahmenbedingungen geschehen sollte – bis hin zu der Forderung nach einem Ausgleich für strukturell bedingte Nachteile im Wettbewerb. In der Zwischenzeit werden sogar erneut Forderungen nach einer Anpassung des Grundgesetzes laut, um dieses wieder den .gemeinsamen Bedürfnissen' anzupassen (Stichwort: ,Kooperationsverbot').

Eine Anpassung der Verfassung an die sich verändernden Bedingungen abzubilden, ist aufgrund der schwierigen Situation in der kanadischen Politik mit seinen Dezentralisierungstendenzen schwer vorstellbar. Dies hat zu einer Eigenheit Kanadas geführt, die durchaus positiv zu sehen ist. So rühmte der Föderalismusexperte Thomas Courchene (2008: 2) den kreativen und flexiblen Umgang der Kanadier mit ihrem Föderalismus ohne dabei die Verfassung zu ändern.

Der Kreativität im Umgang mit dem Föderalismus sind in Deutschland unter den gegebenen institutionellen Bedingungen Grenzen gesetzt. Dabei könnte ein Mehr an Kreativität und Flexibilität die Dynamik der Hochschulpolitik im Föderalismus in Deutschland noch unterstreichen. Es sollte aber ebenso bedacht werden, dass die kanadische Flexibilität mit dazu beigetragen hat, dass sich das Land von einer nationalen Hochschulpolitik verabschiedet hat. Ob diese erstrebenswert ist, sei hier dahingestellt, aber in Deutschland scheint sie noch ein hohes Gut darzustellen. Dieses und die damit verbundenen institutionellen Bedingungen sollte bei einem Vergleich mit Hochschulen in anderen Ländern bedacht werden.

#### Literatur

- Braband, Gangolf (2004): Federalism and Higher Education Policy. A comparative study of Canada and Germany. Online-Publikation, http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1544.pdf
- Brock, Kathy (2007): Open Federalism, Section 94, and Principled Federalism: Contradictions in Vision. Beitrag für das Jahrestreffen der Canadian Political Science Association, Saskatoon, Saskatchewan, 29.5.-1.6.2007
- Cameron, David (1991): More than an academic question: Universities, government, and public policy in Canada. Halifax, NS: The Institute for Research on Public Policy
- Courchene, Thomas J. (2008): Reflecting on the Federal Spending Power. Practices, Principles, Perspectives. Institute for Research on public Policy (IRPP) Working Paper Series, Nr. 1
- Daxner, Michael (1996): Ist die Uni noch zu retten? Hamburg: Rowohlt Verlag
- Donoghue, Frank (2010): Wo viel Licht ist, ist auch viel Schatten. In: Aus Forschung und Lehre. Nr. 9, S. 632-5
- Elazar, Daniel J. (1987): Exploring Federalism. Tuscaloosa und London: The University of Alabama Press
- Erk, Jan (2003): Federal Germany and Its Non-Federal Society: Emergence of an All-German Educational Policy in a System of Exclusive Provincial Jurisdiction. In: Canadian Journal of Political Science. Vol. 36, Nr. 2, S. 295-317
- Glotz, Peter (1996): Im Kern verrottet? Fünf vor Zwölf an deutschen Universitäten. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt
- Harmsen, Robert (2000): Europeanization and Governance. A new Institutionalist Perspective. In: Yearbook of European Studies. Nr. 14, S. 51-81
- Hueglin, Thomas O. (1984): Trends of Federalist Accommodation in Canada and West Germany. Beiträge für das Jahrestreffen der Canadian Political Association, Guelph, Ontario, 10.-12.06.1984
- Joachimsen, Reimut (1977): Wissenschafts- und Hochschulpolitik im Widerstreit von gesamtstaatlichen Aufgaben und Länderhoheit. In: Flitner, Andreas und Herman, Ulrich (Hg.): Universität heute. Wem dient sie? Wer steuert sie? München/Zürich: R. Piper & Co. Verlag
- Leslie, Peter (1980): Canadian Universities 1980 and Beyond. Enrolment, structural Change and Finance. Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada
- Livingston, William S. (1952): A note on the nature of federalism. In: Political Science Quarterly. Vol. 67, Nr. 1, S. 81-95
- Scharpf, Fritz W., Reissert, Bernd und Schnabel, Fritz (Hg.) (1976): Politikverflechtung. Theorie und Empirie des kooperativen Föderalismus in der Bundesrepublik. Kronberg: Scriptor
- Watts, Ronald L. (1998): Federalism, Federal Political Systems, and Federations. In: Annual Review of Political Science. Nr. 1, S. 117-137

# Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen?

Irmela Blüthmann
Felicitas Thiel
Christine Wolfgramm
Berlin

Hinter einer Exmatrikulation kann eine Vielfalt bzw. ein Bündel unterschiedlicher Motive stehen, die teilweise von der Hochschule verursacht und beeinflussbar sind, teilweise aber auch außerhalb des Einflussbereichs der einzelnen Hochschulen liegen. Im Modell zum Studienabbruch des Hochschul-Informations-Systems (Heublein et al. 2009) beeinflussen neben

den Bedingungsfaktoren in der Studien- und Lebenssituation auch die Zukunftsaussichten und die Urteile von Beratungsinstanzen oder vertrauten Personen die Abbruchentscheidung. Einem Studienabbruch liegt in aller Regel ein längerer Prozess der Ablösung von Studium und Hochschule zugrunde, der sich durch Komplexität und Mehrdimensionalität auszeichnet.

Das konflikttheoretische Modell von Ströhlein (1983) geht von der Annahme aus, dass das Individuum eine Kongruenz anstrebt zwischen den eigenen Bedürfnissen und den sozio-ökologischen Bedingungen, denen es ausgesetzt ist: Aus der Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen den individuellen Erwartungen, Zielen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen auf der einen Seite und den wahrgenommenen Anforderungen und Gegebenheiten des Studiums auf der anderen Seite resultiert – unter Mitberücksichtigung der jeweiligen Konsequenzen – die Suche nach realisierbaren Handlungs-

110 die hochschule 1/2011

alternativen, die größere Chancen versprechen, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen. Fachwechsel und Studienabbruch stellen zwei Optionen zur Auflösung dieser Diskrepanz neben anderen dar, die das Verbleiben im Studium ermöglichen, wie beispielsweise die Anpassung eigener Erwartungen, Zielen oder Verhaltensweisen an die Anforderungen und Gegebenheiten des Studiums.

Die im vorliegenden Beitrag untersuchte Abbruchneigung wird in den meisten Studien als ein Maß für die Studienzufriedenheit betrachtet und gilt als eine Art Frühwarnsignal für Studienabbruch (Werner 2008; Brandstätter et al. 2006). Aus diesem Grund sind Studien zur Erklärung der Abbruchneigung für die hochschulpolitischen Akteure von ebenso hohem Interesse wie Abbrecherstudien.

Bislang liegen wenige Untersuchungen zu Studienabbruch und Abbruchneigung in Bachelorstudiengängen vor. Die Ergebnisse von Heublein et al. (2009) deuten darauf hin, dass sich Studierende der neuen modularisierten Studiengänge hinsichtlich ihrer Studienabbruchmotive von Studierenden der Diplom- und Magisterstudiengänge unterscheiden. Unzulängliche Studienbedingungen werden beispielsweise in den Bachelorstudiengängen häufiger als in den Diplom- oder Magisterstudiengängen zum ausschlaggebenden Grund für den Studienabbruch. Hinzu kommt die deutlich kürzere Studiendauer, die mit einer Verdichtung der Studienanforderungen und einer zeitlichen Vorverlagerung von Studienabbruch im Studienverlauf einhergeht. Durch welche Faktoren die Abbruch- und Wechselneigung im Bachelorstudium zu erklären ist, ist Gegenstand der im Folgenden präsentierten Analyse von Daten einer Befragung von Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin (Thiel et al. 2008).

In einem ersten Teil wird der Forschungsstand zu Studienabbruch und Abbruchneigung kurz skizziert (1), um vor diesem Hintergrund Hypothesen für die Untersuchung zu formulieren (2). Im dritten Teil werden das Design der Studie, eingesetzte Skalen und Analysemethoden erläutert (3). Der anschließende Ergebnisteil ist der Darstellung eines Strukturgleichungsmodells gewidmet, das zur Prüfung der Hypothesen gerechnet wurde (4). Abgeschlossen wird der Beitrag durch die Diskussion der Ergebnisse (5).

## 1. Forschungsstand

Als Studienabbrecher gelten Personen, die ein begonnenes Hochschulstudium (Erststudium) aufgeben und die Hochschule ohne Abschluss verlas-

sen (Lewin 1997, 351). In einigen Studien werden auch Studienunterbrecher und Hochschulwechsler zu einem Begriff des "Studienabbruchs im weiteren Sinne" zusammengefasst (Ströhlein 1983; Kolland 2002).

Die Abbruchneigung, die in der Regel über die Häufigkeit bzw. die Ernsthaftigkeit von Gedanken an das Verlassen der Universität erhoben wird, spiegelt hingegen eher die Unzufriedenheit mit der subjektiv wahrgenommenen Studiensituation und die Auseinandersetzung mit der Möglichkeit und den Konsequenzen eines Studienabbruchs bzw. -wechsels wider. Die Abbruchneigung wird in einigen Studien in ein komplexes Konstrukt der Studienzufriedenheit mit einbezogen (Apenburg 1980; Ströhlein 1983). Weitere Studien belegen die hohe Korrelation von Studienabbruchneigung und Studienzufriedenheit (Meulemann 1991; Winteler 1984).

Sowohl die Häufigkeit sehr ernsthafter Abbruchneigung als auch sehr ernsthafter Wechselneigung liegt an den Universitäten bei rund 3 Prozent, variiert mit den Fächergruppen und Fachsemestern und ist in den (universitären) Bachelorstudiengängen in der Tendenz etwas größer als in den (universitären) Diplom- und Staatsexamensstudiengängen (Multrus et al. 2008, 67-69).

Zur Frage des Zusammenhangs von Abbruchneigung und Abbruch/ Fachwechsel deuten die Befunde der Längsschnittuntersuchung der Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe (Gold 1988) für die alten Studiengänge darauf hin, dass rund jede(r) vierte bis jede(r) fünfte Studierende mit ernsthafter Abbruchneigung das Studium in der Folge tatsächlich abbricht (in Abhängigkeit davon, zu welchem Zeitpunkt im Studium und in welcher zeitlichen Nähe voneinander das Ausmaß von Abbruchneigung und tatsächlichem Abbruch erhoben werden). Gemäß Meyer et al. (1999) brachen 34 Prozent der Befragten, die ausgesagt hatten, häufig an einen Studienabbruch zu denken, ihr Studium innerhalb der zwei folgenden Jahren tatsächlich ab und 17 Prozent derjenigen, die häufig an einen Studienwechsel gedacht hatten. Dies bestätigt die Annahme des Eingangs dargestellten Modells von Ströhlein, dass sich Fachwechsel und Studienabbruch als mögliche Reaktionsweisen auf eine unbefriedigende Studiensituation als Alternativen gegenüberstehen und hier Intention und Realisation wechselseitig ineinander einmünden können (vgl. auch Werner et al. 2008, 199).

Immerhin 40 Prozent der späten Abbrecher (d.h. der nach dem 7. Semester Abbrechenden) in der Studie von Gold (1988) gaben bereits in den Anfangssemestern an, einen Abbruch in Erwägung zu ziehen. Lediglich 21 Prozent der späten Studienabbrecher gaben in beiden früheren Befra-

gungen keinen Hinweis, bereits ernsthaft an einen Studienabbruch gedacht zu haben. In diesem Zusammenhang seien auch nicht-intendierte Abbrüche (z.B. aufgrund von Krankheit, finanziellen oder familiären Umständen, vgl. Gold 1988) und "unechte" Studienabbrüche (vor dem Abbruch war keine ernsthafte Studienabsicht vorhanden, vgl. Kolland 2002, 20) erwähnt.

Allerdings haben aber auch 19 Prozent der Absolventen im Verlauf ihres Studiums einen Studienabbruch ernsthaft in Erwägung gezogen (Gold 1988; Kolland 2002). Die abbruchgeneigten Absolventen haben sich aufgrund von persönlichem Ehrgeiz, der Unterstützung durch Freunde sowie Überlegungen hinsichtlich der bereits in das Studium investierten Zeit sowie Arbeitsmarktchancen zur Fortführung des Studiums entschlossen (Kolland 2002, 166).

Diese Befunde markieren gemäß Gold (1988, 193) sowohl die Unzulänglichkeit, allein aufgrund der Abbruchneigung den Studienabbruch vorherzusagen, als auch die Relevanz von Abbruchgefährdung bei der Betrachtung von Studienverläufen. Entgegen Brandstätter et al. (2006), die der von den Studierenden eingeschätzten Wahrscheinlichkeit eines künftigen Studienwechsels oder Studienabbruchs keine prognostische Validität zur Erklärung der Dropout-Varianz nachweisen konnten, bezeichnet (Gold 1988, 34) die Abbruchabsicht und die konzeptionell verwandte Studienzufriedenheit als herausragende Prädiktoren der Abbruchentscheidung.

*Gründe für den Studienabbruch* lassen sich in Eingangsvoraussetzungen, Studienbedingungen und Kontextbedingungen finden und entsprechend bündeln.

Folgende individuelle Eingangsvoraussetzungen wurden als wichtige Prädiktoren des Verbleibs im Studium ermittelt:

- Kognitive Fähigkeiten, gemessen in Schulnoten, Testleistungen oder Studienleistungen (Trapmann 2007; Brandstätter et al. 2006; Robbins et al. 2004; Ströhlein 1983; Gold 1988; Schiefele et al. 2007; Pixner & Schüpbach 2006),
- Studien- bzw. Fachinteresse (Schiefele et al. 2007; Kolland 2002),
- eine sorgfältige Studienfachwahl (Christie et al. 2004; Heublein et al. 2009; Berning & Schindler 1997; Spiess 1997).

Obwohl mangelnde Studierfähigkeit, Leistungsprobleme und Überforderung in zahlreichen Studien als (Haupt-)Ursachen des Studienabbruchs genannt werden (Heublein et al. 2009; Gold & Kloft 1991; Berning & Schindler 1997; Pohlenz & Tinsner 2004, Kolland 2002), sprechen die

Befunde nach Robbins et al. (2004) und Pixner & Schüpbach (2006; 2008) dafür, dass die Studienmotivation (Selbstwirksamkeitserwartung, Leistungsmotivation) und die Passung zwischen Studierenden und Hochschulumwelt einen ebenso starken, wenn nicht sogar einen stärkeren Einfluss auf den erfolgreichen Studienabschluss haben als kognitive Fähigkeiten.

Das zweite Motivbündel betrifft das Studienangebot. Als abbruchrelevante Faktoren wurden identifiziert

- Mängel hinsichtlich der inhaltlichen Qualität des Studienangebots (Meyer et al. 1999; Schiefele et al. 2007), der Kohärenz des Studienaufbaus sowie in Bezug auf die Studienorganisation (Meyer et al. 1999; Heublein et al. 2009),
- fehlende Betreuung im Studium (Meyer et al. 1999; Heublein et al. 2009; Kolland 2002),
- mangelnde Flexibilität der Studienpläne (Meyer et al. 1999),
- fehlender Praxisbezug (Heublein et al. 2009; Gold & Kloft 1991, Kolland 2002),
- fehlende soziale Integration (Robbins et al. 2004; Kolland 2004) und
- Orientierungsschwierigkeiten (Gold & Kloft 1991) sowie
- falsche Erwartungen bezüglich des studienbezogenen Zeitaufwands (Pohlenz & Tinsner 2004).

Dem dritten Motivbündel sind Kontextfaktoren oder Lebensbedingungen der Studierenden zuzuordnen: Erwerbstätigkeit scheint dann zum Risikofaktor zu werden, wenn sie mehr als 18 (Heublein et al. 2003) bzw. 19 Stunden (Brandstätter & Farthofer 2003) pro Woche umfasst. Auch familiäre Gründe (Heublein et al. 2009; Pohlenz & Tinsner 2004) und Krankheit (Heublein et al. 2009) spielen für die Entscheidung, das Studium abzubrechen, eine Rolle. Weiterhin können schlechte Berufsaussichten den Abbruch begünstigen (Gold & Kloft 1991, Heublein et al. 2009).

Was die *Erklärung der Abbruchneigung* betrifft, werden von den Studierenden vor allem folgende Gründe genannt:

- enttäuschte (inhaltliche) Erwartungen bzw. falsche Vorstellungen (Meinefeld 1999; Wittenberg & Rothe 1999; Jonkmann 2005; Kramer 1977; Winteler 1984),
- mangelndes Fachinteresse/mangelnde Studienmotivation (Blömeke 2009; Bargel 2003; Jonkmann 2005; Kramer 1977) sowie
- Zweifel an der persönlichen Eignung für das Fach bzw. für ein Studium allgemein (Werner 2008, Bargel 2003; Kramer 1977),

- mangelnde didaktische Lehrqualität (Werner 2008),
- fehlende Betreuung (Meinefeld 1999) sowie
- der Wunsch nach mehr Praxisnähe (Meinefeld 1999).

Zwischen Fachinteresse und Abbruchneigung besteht ein signifikanter negativer Zusammenhang (Müller 2001, 184).

Die Studienbedingungen haben bei der Entstehung von Abbruchgedanken in den alten Diplom- und Magisterstudiengängen eine eher untergeordnete Bedeutung. Die Abbrecherstudie von Heublein et al. (2009) zeigt allerdings, dass Abbrecher aus Bachelorstudiengängen häufiger Mängel hinsichtlich der Klarheit der Studienanforderungen und der Studienorganisation beklagen und häufiger Schwierigkeiten mit der Stofffülle haben als Abbrecher aus den alten Studiengängen. Damit ist zu vermuten, dass die Studienbedingungen in den Bachelorstudiengängen auch für die Erklärung der Abbruchneigung eine Rolle spielen.

Berufsaussichten, Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit sowie persönliche/familiäre Gründe werden als subjektive Begründung der Abbruchneigung seltener genannt als im Zusammenhang mit einem tatsächlichen Abbruch (Werner 2008). Im Vergleich mit nicht-abbruchgeneigten Studierenden fühlen sich Studierende, die über einen Abbruch nachdenken, hinsichtlich dieser Aspekte jedoch tendenziell stärker belastet (Bargel 2003).

## 2. Hypothesen

Vor dem Hintergrund der dargestellten Befunde und eines Modells zum Studienerfolg (Thiel et al. 2008) wurden folgende Einflüsse auf die Abbruchneigung von Bachelorstudierenden erwartet:

- Höhere kognitive Eingangsvoraussetzungen wirken der Neigung, das Studium abzubrechen, entgegen.
- Lernschwierigkeiten begünstigen die Abbruchtendenz.
- Ein hohes Fachinteresse wirkt der Abbruchneigung entgegen.
- Günstige Studienbedingungen (vor allem hinsichtlich Lehrqualität, Betreuung und Theorie-Praxis-Verknüpfung) wirken der Abbruchneigung entgegen.
- Belastende Lebensumstände (Krankheit, Konflikte zwischen Erwerbstätigkeit und Studium, familiäre Belastungen) befördern die Abbruchneigung.

 Eine gute Informationslage bezüglich der Anforderungen im Studium sowie der mit dem Studium verbundenen Berufsaussichten vermindert die Tendenz, das Studium abzubrechen.

### 3. Untersuchungsdesign und Methode

Der Datensatz entstammt einer im Sommersemester 2008 durchgeführten Online-Befragung aller Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin zu ihrer Studiensituation. Der Rücklauf betrug 31 Prozent (n= 2403) und kann hinsichtlich der vorliegenden Angaben zur Grundgesamtheit (Studienfach, Fachsemester, Geschlecht) als repräsentativ gelten. Die Befragten waren im Durchschnitt 22,9 Jahre alt (SD= 4.0) und hatten im Durchschnitt 3,4 Fachsemester studiert (SD= 1,6). 449 Befragte studierten ein Kernfach im Bereich der Geistes- und Sprachwissenschaften, 459 studierten im Bereich Kultur- und Geschichtswissenschaften, 806 im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften und 689 studierten eine Naturwissenschaft.

Tabelle 1: Faktoren und Items im Wortlaut

Faktor	Fragetext	Item (Abk. im Modell)
	Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen. Abbruchneigung	
	Bitte geben Sie die Durchschnittsnote Ihres Hochschulreifezeugnisses (Abitur) an. <i>abinote</i>	
Informiertheit vor Studien- beginn	Erinnern Sie sich bitte an die Zeit, in der Sie Ihre Studienwahl getroffen haben. Wie gut war Ihr Informa- tionsstand vor Aufnahme Ihres Studiums bezüglich folgender Aspekte?	über Studienanforderungen (info_1)
		über Berufsperspektiven, die mit dem Studium verbunden sind (info_2)
		über Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge (info_3)
Studienwahl- motiv Fachin- teresse	Was hat Sie zur Einschreibung in Ihr (Kern)Fach veranlasst?	Die Wahl des Studienfachs kam eher zufällig zustande. (umgepolt) (motiv_1)
		Ich hatte keine bessere Idee. (umgepolt) (motiv_2)
Inhaltliche Ausgestaltung	Wie beurteilen Sie das von Ihnen studierte (Kern) Fach allgemein hinsichtlich folgender Aspekte?	Erwerb fachlicher Grundlagen ( <i>inhal-te_1</i> )
		Verknüpfung von Theorie und Praxisanteilen ( <i>inhalte_2</i> )
		Erwerb berufsrelevanter Qualifikationen (inhalte_3)

Faktor	Fragetext	Item (Abk. im Modell)
Studienorgani- sation	Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die von Ihnen studierten Module Ihres (Kern)Fachs.	Qualifikationszielen und Lehrinhalte stimmen überein. (orga_1)
		Die Lehrveranstaltungen eines Moduls sind inhaltlich aufeinander abgestimmt. (orga_2)
		Die Lehrveranstaltungsformen sind den Qualifikationszielen angemessen. (orga_3)
Unterstützung und Betreuung	Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung und Be- treuung durch die Lehrenden Ihre (Kern)Fachs hinsichtlich folgender Aspekte?	Unterstützung bei Lern- und Arbeits- schwierigkeiten ( <i>unterst_1</i> )
		Betreuung beim Abfassen von Hausarbeiten ( <i>unterst_2</i> )
		Betreuung bei der Vorbereitung von Referaten/Präsentationen (unterst_3)
Lehrqualität	Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Qualität der Lehre in Ihrem (Kern)Fach?	Im Allgemeinen sind die Lehrveranstaltungen gut strukturiert. (lehre_1)
		Im Allgemeinen sind die Lehrveran- staltungen abwechslungsreich gestaltet. (lehre_2)
Negatives so- ziales Klima/	Wie bewerten Sie Ihre Studi-	Es herrscht ein großer Leistungsdruck im Studium. (soz.Klima_1)
Leistungs- druck und Konkurrenz	ensituation im Hinblick auf das soziale Klima?	Es herrscht eine große Konkurrenz zwischen den Studierenden. (soz.Klima_2)
Lernschwierig- keiten	Die folgende Fragen betref- fen ihre individuellen Lerner- fahrungen im Studium	Die Vorbereitung auf Prüfungen fällt mir schwer ( <i>lerns_1</i> )
		Ich habe Schwierigkeiten bei der Erfüllung des Lernpensums. (lerns_2)
		Es fällt mir schwer, den Lernstoff zu behalten. <i>lerns_3</i>
Persönliche Belastungen	Inwieweit treffen folgende belastende Lebensumstände auf Ihre Situation zu?	Es ist für mich sehr schwierig, Studium & Erwerbstätigkeit zu vereinbaren. ( <i>Probl_Job</i> )
		Es ist für mich sehr schwierig, Studium & Familie zu vereinbaren. ( <i>Probl_Fam</i> )
		Ich bin häufig krank / habe psychische Probleme. ( <i>Probl_Gesundh</i> )

Die Studienabbruchneigung wurde in Anlehnung an das Modell von Ströhlein (1983) mit Hilfe des Items "Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen" erfasst.

Befragt wurden die Studierenden außerdem zu

• individuellen Studienvoraussetzungen (Abiturnote, Motive der Studienwahl sowie Informiertheit vor Aufnahme des Studiums),

- Studienbedingungen (Inhaltliche Ausgestaltung des Studiengangs, Studien- und Prüfungsorganisation, Unterstützung und Betreuung, Lehrqualität, Studienklima),
- Lernschwierigkeiten und Lebensbedingungen (Schwierigkeiten der Vereinbarkeit des Studiums mit Erwerbstätigkeit und/oder familiären Verpflichtungen sowie Belastung durch häufige Krankheit/psychische Probleme).

Die Items zur Erfassung der Studienwahlmotive, der Studienorganisation, der Unterstützung und Betreuung, der Lehrqualität, des sozialen Klimas im Studium, der Lernschwierigkeiten, der persönlichen Belastungen und der Abbruchneigung wurden als Statements formuliert. Die Studierenden konnten ihre Zustimmung jeweils auf einer achtstufigen Antwortskala von eins ("trifft gar nicht zu") bis acht ("trifft zu") angeben. Die inhaltliche Ausgestaltung ihres Studiengangs sollten die Studierenden auf einer 8-stufigen Antwortskala von eins ("sehr schlecht") bis acht ("sehr gut") beurteilen und ihren Informationsstand vor Studienbeginn retrospektiv auf einer 8-stufigen Antwortskala von eins ("sehr schlecht") bis acht ("sehr gut") einschätzen. Der Wortlaut aller in dieser Untersuchung verwendeten Items kann Tabelle 1 entnommen werden.

Da es sich um eine Querschnittuntersuchung handelt, wurden die Motive der Studienwahl sowie die Informiertheit vor Studienbeginn retrospektiv erfasst. Die Zuverlässigkeit von Antworten auf retrospektive Fragen hängt vom Zeithorizont und von der Art der Ereignisse ab. "Accuracy of recall usually decreases as the length of time since the event increases" (Bradburn, Rips & Shevell, 1987, In: Lucas & Baird, 2006). Ereignisse, die einen biographischen Wendepunkt darstellen, werden allerdings im Allgemeinen zuverlässig erinnert (Höpfinger, 2010). Da die Studienwahl ein solches entscheidendes Ereignis darstellt und sich die Befragten überwiegend in einem frühen Studienabschnitt befanden, kann von einem guten Erinnerungsvermögen ausgegangen werden. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass Studierende aufgrund von Rationalisierungstendenzen auf die Fragen nach ihren Motiven und ihrer Informiertheit bei der Studienwahl Antworten geben, die ihre jetzige Studien(un-)zufriedenheit nachträglich rechtfertigen.

Mit einem Strukturgleichungsmodell sollte geprüft werden, wie sich das Studienwahlmotiv Fachinteresse, die Informiertheit vor Studienbeginn und die Studienbedingungen auf das Studier- und Lernverhalten, hier erfasst durch Lernschwierigkeiten, auswirken und wie diese wiederum die Neigung zum Studienabbruch beeinflussen.

Die Datenauswertung wurde in zwei Schritten durchgeführt (Jöreskog 1993; Hayduk 1996). Im ersten Schritt wurden die latenten Variablen mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen (CFA) überprüft. Im zweiten Schritt wurde das Modell mit gerichteten Pfaden überprüft. Die Richtung der Zusammenhänge wurde theoretisch angenommen und mittels Spezifikationssuche statistisch überprüft. Die Schätzungen wurden mit AMOS 7 (Arbuckle 2007) und der asymptotisch verteilungsfreien Schätzmethode durchgeführt. Diese Schätzmethode wurde der üblichen *maximum likelihood* Methode vorgezogen, weil verschiedene Variablen schief verteilt waren (Benson & Fleishman 1994). Diese Schätzmethode ist ebenfalls die Methode der Wahl für ordinalskalierte Daten (Jöreskog, 2002).

Da diese Schätzmethode nur mit vollständigen Rohdaten durchgeführt werden kann und die Anzahl fehlender Werte gering war (um 1 Prozent pro Item), wurden Versuchspersonen mit fehlenden Werten per fallweisem Ausschluss entfernt. Es resultierte eine Anzahl von 1.996 Untersuchungsteilnehmern, die für die Analyse des Strukturgleichungsmodells berücksichtigt wurden.

### 4. Ergebnisse

Der Frage, ob sie das Studium bei einer besseren Alternative abbrechen würden, stimmten 11 Prozent der Befragten vollständig zu, 40 Prozent der Antwortenden stimmten gar nicht zu. 30,4 Prozent der Stichprobe gaben eine eher zustimmende Antwort auf die Frage nach der Abbruchneigung (Antwortoptionen 5 bis 8 auf 8-stufiger Skala).

Zur Überprüfung des Strukturgleichungsmodells wurden einerseits der direkte Einfluss der unabhängigen Variablen auf die Abbruchneigung als auch der indirekte Einfluss im Sinne einer Mediation durch die Lernschwierigkeiten modelliert. Zudem wurden die Note der Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) und persönliche Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit, Studium und Familie sowie gesundheitliche Probleme als manifeste Variablen in das Modell aufgenommen. Bei der Beurteilung der Studienbedingungen fiel die Entscheidung auf eine Lösung mit einem Faktor zweiter Ordnung.

Die erklärte Varianz der Studienabbruchneigung betrug im Strukturgleichungsmodell 29 Prozent (Abb. 1). Wie vorhergesagt, zeigte sich ein signifikanter, wenn auch relativ geringer Einfluss der Note der Hochschulzugangsberechtigung ( $\beta$  =.06, p<.001) und der Lernschwierigkeiten ( $\beta$  = .22, p<.001) auf die Studienabbruchneigung. Weitere direkte Einflussfak-

toren auf die Abbruchneigung waren die Studienmotivation, Fachinteresse ( $\beta$  = -.28, p < .001) sowie die Beurteilung der Studienbedingungen ( $\beta$  = -.26, p < .001). Es zeigten sich auch indirekte Effekte nach Kline (1998) auf die Studienabbruchneigung, mediiert durch die Lernschwierigkeiten: von der Studienmotivation Fachinteresse ( $\beta$  = .05, z= 6.04 p<.001), getestet mit dem Sobel-Test nach Preacher und Hayes (2008), der Beurteilung der Studienbedingungen ( $\beta$  = -.04, z= 6.69, p<.001), der Wahrnehmung

Fachinteresse Abinote ,41 ,39 Info 2 Info 1 ,40 -.23 .06 Orga\_1 Informiertheit ,22 Lern Organisation Abbruchneigung schwierigkeiten Lern 3 .43 -,26 Inhaltliche ,84 Inhalt 3 -,10 Studien Krankheit bedingungen ,71 Unterst. 1 Unterstützung Unterst. 2 & Betreuung ,27 Familiäre Unterst. 3 -,13 Belastung Lehre 1 ,22 ,34 ,20 Leistungsdruck Erwerbsbedingte & Konkurrenz Belastung Soz.Klima 1 Soz.Klima 2

Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung der Studienabbruchneigung bei Bachelorstudierenden

Anmerkung: x<sup>2</sup>(283)=1121.45, p<.001; CFI=.833; SRMR=.0458; RMSEA=.039

von Konkurrenz und Leistungsdruck ( $\beta$  = .13, z= 8.21, p < .001), gesundheitlichen Problemen ( $\beta$  = .06, z= 3.63, p < .01) und den Schwierigkeiten mit der Vereinbarkeit von Studium und Familie ( $\beta$  = .04, z= 2.96 p < .01). Bei der latenten Variable Informiertheit vor Studienbeginn konnte weder

der erwartete direkte Effekt auf die Abbruchneigung noch ein indirekter Effekt über die Lernschwierigkeiten gefunden werden, jedoch ein Effekt auf die Beurteilung der Studienbedingungen ( $\beta$  = .42, p < .001). Weitere signifikante Einflüsse zeigten sich von den persönlichen Schwierigkeiten auf die Beurteilung des Studienklimas.

### 5. Diskussion

Die Ergebnisse unserer Analyse erlauben es, wichtige direkte und indirekte Einflussgrößen zur Reduktion der Abbruchneigung zu identifizieren.

Entsprechend unserer Hypothese und den dargelegten Forschungsbefunden trägt das Fachinteresse zum Zeitpunkt der Studienwahl deutlich zur Aufklärung der Varianz der Abbruchneigung bei. Die kognitiven Eingangsvoraussetzungen, gemessen an der Abiturnote, haben jedoch lediglich einen sehr geringen Effekt auf die Abbruchneigung.

Die Informiertheit der Studierenden vor Studienbeginn über Studienforderungen, Übergangsmöglichkeiten in Masterstudiengänge sowie berufliche Perspektiven wirkt sich entgegen unserer Erwartung nicht direkt auf die Abbruchneigung aus. Über die Beurteilung der Studienbedingungen zeigt sich jedoch ein indirekter Effekt der Informiertheit auf die Abbruchneigung. Dies entspricht bisherigen Befunden, die einen Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und der Erfüllung von Erwartungen im Studium postulieren (vgl. Voss 2006). Die Informiertheit stellt damit eine wichtige indirekte Einflussgröße zur Reduktion der Abbruchneigung dar. Außerdem korrelieren Informiertheit und Fachinteresse, was – wiederum übereinstimmend mit bisherigen Forschungsergebnissen – dafür spricht, dass eine begründete, die eigenen Neigungen mit den Anforderungen und Perspektiven abgleichendende Fachwahl, von zentraler Bedeutung für das Erreichen des Studienziels ist. Da die Daten einer Querschnittuntersuchung entstammen kann die Ursache-Wirkungs-Richtung hier – trotz hoher Plausibilität der dargestellten Interpretation – nicht eindeutig geklärt werden. Aufgrund der retrospektiven Erfassung von Informiertheit und Studienwahlmotiven ist außerdem - wie in Abschnitt 3 bereits erwähnt - eine Verfälschung der Selbsteinschätzungen durch nachträgliche Rationalisierungstendenzen nicht prinzipiell auszuschließen.

Einen weiteren wichtigen Einflussfaktor auf die Abbruchneigung stellen Lernschwierigkeiten dar. Erwartungsgemäß tendieren Studierende mit größeren Lernschwierigkeiten stärker zum Abbruch des Studiums. Zusätzlich medieren – entsprechend der Logik eines Angebots-Nutzungs-

modells – die Lernschwierigkeiten Einflüsse der Studienbedingungen und des Studienklimas (Leistungsdruck) auf die Abbruchneigung.

Die Studienbedingungen werden in dem gerechneten Modell entgegen bisheriger Forschungsergebnisse zur Abbruchneigung in herkömmlichen Studiengängen und übereinstimmend mit der Bedeutungszunahme von Studienbedingungen als Grund für den Studienabbruch im Bachelorstudium (Heublein et al. 2009) als zweitwichtigster Faktor zur Erklärung der Abbruchneigung ermittelt. Entsprechend der eingangs referierten Befunde lassen sich dabei unterschiedliche Aspekte unterscheiden: Die Lehrqualität (hier die Aspekte der Strukturierung und abwechslungsreichen Gestaltung der Lehrveranstaltungen) trägt am stärksten zur Erklärung der Varianz in der Beurteilung der Studienbedingungen bei. Aber auch die inhaltliche Ausgestaltung des Studienangebots (hier der Erwerb fachlicher und berufsrelevanter Qualifikationen), eine gelungene Studienorganisation (Passung zwischen den Qualifikationszielen auf der einen und Form und Inhalt der Lehrveranstaltungen auf der anderen Seite sowie die inhaltliche Passung der Lehrveranstaltungen eines Moduls) sowie die Unterstützung und Betreuung bei Hausarbeiten, Referaten und Lernschwierigkeiten werden als wichtige Faktoren der Studienbedingungen wahrgenommen. Es wäre denkbar, die Wirkrichtung der Beurteilung der Studienbedingungen auch in die entgegengesetzte Richtung zu argumentieren, nämlich dass Lernschwierigkeiten und Abbruchneigung zu einer negativeren Beurteilung der Studienbedingungen führen würden. Die Spezifikationssuche zeigte jedoch, dass die im vorliegenden Modell angezeigte Wirkrichtung der umgekehrten statistisch überlegen war. Da es sich jedoch um eine Ouerschnittanalyse handelt, kann die Frage der Wirkrichtung hier nicht abschließend beantwortet werden, sondern müsste anhand von Längsschnittuntersuchungen überprüft werden.

Die Lebensbedingungen der Studierenden wirken sich erwartungswidrig nicht direkt, sondern nur indirekt über die Wahrnehmung des Studienklimas bzw. die Beurteilung der Studienbedingungen auf die Abbruchneigung aus. Studierende, die familiäre oder erwerbsbedingte Belastungen angeben und Studierende mit gesundheitlichen Problemen nehmen das Studienklima negativer wahr als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, die über solche Schwierigkeiten nicht berichten. Dass von den drei Faktoren, die belastende Lebensbedingungen beschreiben, nur die gesundheitlichen Probleme einen signifikanten Einfluss auf die Beurteilung der Studienbedingungen zeigen, deutet auf einen besonderen Unterstützungsbedarf dieser Studierendengruppe hin.

Das gerechnete Modell zeigt insgesamt, dass erwartungsgemäß sowohl individuelle Eingangsfaktoren als auch Studienbedingungen und Kontextbedingungen einen Einfluss haben auf die Tendenz, das Studium abzubrechen. Die vielfachen indirekten Effekte zeigen, wie entsprechend der eingangs dargelegten multifaktoriellen Modelle zum Studienabbruch individuelle, studien- und kontextbezogene Faktoren in studienverlaufsrelevanten Entscheidungsprozessen ineinander greifen.

Die Reduktion der Abbruchneigung und die Steigerung der Studienzufriedenheit scheinen einerseits von der Unterstützung einer begründeten Studienfachwahl abzuhängen, die die Universitäten durch entsprechende Informations- und Self-Assessment-Angebote und möglicherweise auch durch eine zielgenauere Selektion von Studienbewerbern beeinflussen können. Eine zentrale Stellschraube zur Reduktion der Abbruchneigung stellt für die Hochschulen, das bestätigt diese Untersuchung ein weiteres Mal, die Gestaltung der Studienbedingungen dar. Hier sind studienorganisatorische Aspekte, wie die thematische Passung der Module, die inhaltliche Gestaltung des Studienangebots, etwa im Hinblick auf den Erwerb fachlicher und berufsrelevanter Qualifikationen, die Betreuung und Unterstützung, sowohl durch die Dozentinnen und Dozenten als auch durch flankierende Beratungsangebote, und schließlich die Lehrqualität gleichermaßen zu berücksichtigen.

Welche gruppenspezifischen Interventionen zur Reduktion der Abbruchneigung entwickelt werden müssten, kann auf der Basis der hier dargestellten Analyse nur vermutet werden.

Einschränkend hinsichtlich der Vergleichbarkeit mit anderen Studien zur Abbruchneigung muss angemerkt werden, dass die Abbruchneigung, wie sie in der vorliegenden Untersuchung erfasst wurde - das Vorhandensein einer guten Alternative wurde bereits voraussetzt – weiter gefasst ist als in anderen Studien. Dies wird durch die größere Zustimmungshäufigkeit bestätigt. Weiterhin schränkt die Tatsache, dass sich die befragten Studierenden überwiegend in einer frühen Phase ihres Studiums befanden, die Vergleichbarkeit mit Untersuchungen zur Abbruchneigung in den alten Studiengängen ein.

### Literatur

Apenburg, E. (1980). Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität. Frankfurt a.M.: Lang.

Arbuckle, J. L. (2007). Amos 16.0 User's Guide. Chicago, IL: SPSS, Inc.

- Bargel, T. (2003). Die Neigung zum Studienabbruch. Umfang und Gründe. AG Hochschulforschung Universität Konstanz. Studierendensurvey. News, 13.1, 1–4.
- Benson J. & Fleishman, J. A. (1994). The robustness of maximum likelihood and distribution-free estimators to non-normality in confirmatory factor analysis. Quality & Quantity 28, 117–136.
- Berning, E. & Schindler G. (1997). Studienverläufe und Studienabbruch an der Universität Regensburg. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. Beiträge zur Hochschulforschung 4, 417–426.
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplomstudium Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12, 82–110.
- Blüthmann, I., Ficzko, M., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Evaluation der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen Konstruktion eines Fragebogens. In B. Behrendt et al. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre, Loseblattlieferung 2/2008. Berlin, I 2.8, 21 S.
- Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf Studienerfolg. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 47(3), 134–145.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38(3), 121–131.
- Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. (2004). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. Studies in Higher Education, 29 (5), 617-636.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gold, A. (1988). Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg Vergleichende Analysen des Studienverlaufs. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gold, A. & Kloft, C. (1991). Der Studienabbruch: Eine Analyse von Bedingungen und Begründungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 13 (4), 265–279.
- Hayduk, L. A. (1996). LISREL Issues, debates and strategies. Baltimore. London: The Johns Hopkins University Press.
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003). Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hannover: HIS.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2009). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahren 2007/08. Projektbericht. Hannover: HIS.
- Jöreskog, K. G. (1993). Testing structural equation models. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.). Testing structural equation models. Newbury Park: Sage.
- Jöreskog, K. G. (2002). Structural equation modeling with ordinal variables using LISREL. URL http://www.ssicentral.com/lisrel/ordinal.htm) (Zugriff 20.10.2010)

- Jonkmann, K. (2005). Studienabbruch, Studiendauer und Studienerleben. Analyse der Studierendenumfrage des Instituts für Informatik der Humboldt-Universität zu Berlin (online). URL: http://www.informatik.hu-berlin.de/studium/befragung (Zugriff 26.05.2010)
- Höpfinger, F. (2010). Retrospektive Fragen Probleme und mögliche Strategien (online). URL: http://www.hoepflinger.com/fhtop/fhmethod1D.html (Zugriff am 11.08.2010)
- Kline, R. B. (1998). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford.
- Kolland, F. (2002). Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten. Wien: Braumüller.
- Kramer, K. (1977). Studienabbruchneigung und Studienabbruch. Daten und Meinungen. Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung (25). In H. J. Schuster (Hrsg.), Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung, 25. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Lewin, K. (1997). Studienabbruch Bildungslebensläufe. Die Untersuchungsmethoden von HIS und ihre Ergebnisse. Beiträge zur Hochschulforschung und Hochschulplanung 4, 349–370.
- Lucas, R. & Baird, B. (2006). Global self assessment. In M. Eid & E. Diener (Eds.), Handbook of psychological measurement: A multimethod perspective, pp. 29-42. Washington, DC: American Psychological Association.
- Meinefeld, W. (1999). Studienabbruch an der technischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In M. Schröder-Gronostay & D. Daniel (Hrsg.). Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis (S. 181–193). Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Meulemann, H. (1991). Zufriedenheit und Erfolg in der Bildungslaufbahn. Ein Längsschnitt vom Gymnasium bis zum Studienabschluss. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 11 (3), S. 215-238.
- Meyer, T., Diem, M., Droz, R., Galley, F. & Kiener, U. (1999). Hochschule Studium Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt "Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken". Nationales Forschungsprogramm 33. Chur, Zürich: Rüegger.
- Müller, F. H. (2001). Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden. Münster: Waxmann.
- Multrus, F., Bargel, T. & Ramm M. (2008). Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn: BMBF.
- Pixner, J. & Schüpbach, H. (2008). Zur Vorhersagbarkeit von Studienabbrüchen als Kriterium des Studien(miss)-erfolgs. In H. Schuler & B. Hell, Studierendenauswahl und Studienentscheidung. Göttingen: Hogrefe.
- Pixner, K. & Schüpbach, K. (2006). Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von abbruchgefährdeten Studierenden. Das Hochschulwesen, 54, 196–201.
- Pohlenz, P. & Tinsner, K. (2004). Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Servicestelle für Lehrevaluation an der Universität Potsdam. Potsdam: Universitätsverlag.

- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. Behavior Research Methods 40, 879–891.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. Psychological Bulletin 130 (2), 261-288.
- Schiefele, U., Streblow, L. & Brinkmann, J. (2007). Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 39 (3), 127–140.
- Spiess, C. (1997). Studienwechsel. Ausmaß, Bedingungen und Folgen. Chur: Rüegger.
- Ströhlein, G. (1983). Bedingungen des Studienabbruchs. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Band 141. Frankfurt am Main.
- Thiel, F., Veit, S., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzko, M. (2008). Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin. URL: http://www.fu-berlin.de/praesidium/qm/bachelorbefragung/Bachelorbefragung 2008.pdf (Zugriff am 26.05.2010)
- Trapmann, S. (2007). Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs. Berlin: Logos Verlag.
- Voss, R. (2006). Studienzufriedenheit. Analyse der Erwartungen von Studierenden. Reihe Wissenschafts- und Hochschulmanagement, Band 9. Lohmar-Köln: Eul Verlag.
- Werner, G. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch eine Mehrebenenanalyse mit den Daten des Konstanzer Studierendensurveys. ZSE 28 (2), 191–206.
- Winteler, A. (1984). Pfadanalytische Validierung eines konzeptionellen Schemas zum Studienabbruch. Gelbe Reihe Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Nr. 8. Institut für Empirische Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Bildungsforschung der Universität München.
- Wittenberg, R. & Rothe, T. (1999). Studienabbruch und Studienfachwechsel an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg. In M. Schröder-Gronostay & D. Daniel (Hrsg.), Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis (S. 181-193). Neuwied: Luchterhand Verlag.

# Die Unterschiede bleiben Ein internationaler Vergleich zur Konvergenz von Hochschulsystemen

### Peter Neitzsch Berlin

Die deutsche Hochschullandschaft befindet sich im Umbruch. Unter den Vorzeichen von Hochschulautonomie und Eigenverantwortung werden Landeshochschulgesetze erneuert; Globalbudgets und Zielvereinbarungen ersetzen zunehmend die kameralistische Zuweisung von Mitteln. Einige Universitäten wurden gar aus der Trägerschaft der Bundesländer entlas-

sen und in Stiftungsmodelle überführt. Die *Exzellenzinitiative* der Bundesregierung soll die Profilbildung der Hochschulen und die Differenzierung der Hochschullandschaft voranbringen. Öffentliche Aufmerksamkeit findet vor allem der *Bologna-Prozess* und dessen sichtbarste Folge: die Einführung gestufter und modularisierter Bachelor- und Masterstudiengänge. Eine Reform, die weit über das deutsche Hochschulwesen hinausgeht. Seit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung 1999 ist die Zahl der teilnehmenden Länder von 29 auf 45 gestiegen. Im Rahmen der gemeinsamen EU-Handelspolitik nehmen in Folge des *General Agreement on Trade in Services* (GATS) internationale Hochschulangebote zu (vgl. Scherrer/Yalcin 2003).

Offensichtlich befindet sich die Hochschullandschaft nicht nur hierzulande im Umbruch. Die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes und eines globalen Bildungsmarktes erhöht den Wandlungsdruck auf die nationalen Hochschulsysteme: Neue Wettbewerber treten in Konkurrenz zu den Universitäten, etablierte Steuerungsinstrumente werden in Frage gestellt. Manche Wissenschaftler befürchten eine zunehmende Uniformität der Hochschulbildung und sprechen bereits aufgeschreckt von einer "McDonaldization of Higher Education" (Hayes/Wynyard 1998). Begründete Skepsis oder unnötige Panikmache? Die vorliegende Längsschnittstudie geht der Frage nach, ob sich die nationalen Hochschulsysteme im Zuge der Reformprozesse angleichen. Lässt sich die These von der

Vereinheitlichung der Hochschulbildung und ihrer institutionellen Organisationsformen empirisch belegen?

## 1. Führt Internationalisierung zu Isomorphie?

Für die Beantwortung dieser Frage wurden die Hochschulsysteme von 18 Ländern über einen Zeitraum von dreißig Jahren verglichen. Den theoretischen Rahmen dafür liefert der Soziologische Institutionalismus, der den Wandel von Organisationen als Anpassung an institutionelle Umwelten erklärt. Statt auf den Effizienzanforderungen technischer Umwelten liegt der Fokus dabei auf kulturell verankerten Vorstellungen über die richtige Ausgestaltung von Organisationen. Mit der These des Institutionellen Isomorphismus bietet der Soziologische Institutionalismus ein Konzept zur Erklärung von Konvergenzprozessen in organisationalen Feldern, das auf den Hochschulbereich angewendet werden kann. Es wird erwartet, dass sich unter bestimmten Bedingungen die Unterschiede zwischen Organisationen verringern: "Die zunehmende Strukturierung und Institutionalisierung eines organisationalen Feldes führt zu Isomorphie, d.h. zu einer Strukturangleichung der Organisationen im Feld" (Walgenbach/Meyer 2008: 34). In der Logik des Institutionellen Isomorphismus treten Angleichungsprozesse auf, wenn in einem organisationalen Feld die folgenden Faktoren zunehmen: Wettbewerb und Regulierung (Isomorphismus durch Zwang), Unsicherheit und Uneindeutigkeit (Isomorphismus durch Nachahmen) sowie professioneller Austausch (Isomorphismus durch normativen Druck). Für die Zunahme der genannten Faktoren gibt es auf dem Gebiet der Hochschulbildung deutliche Hinweise. Eine Strukturangleichung der Hochschulsysteme auf internationaler Ebene wäre daher aus Sicht der Isomorphie-These zu erwarten. Es stellt sich die Frage:

"Setzen sich divergierende Verlaufsformen der Hochschulentwicklung durch oder nähern sich die Verlaufsformen der Hochschulentwicklung in den untersuchten Ländern einander an? (…) und steht dies in Zusammenhang mit der Institutionalisierung weltweit geteilter normativer Erwartungen, die mit höherer Bildung verknüpft werden?" (Körnert et al. 2005: 5).

Der Vergleich von *Hochschulsystemen* schließt neben den Institutionen des Hochschulsektors weitere relevante Akteure ein: Den Staat, der die Hochschulen reguliert und finanziert, die Wirtschaft, als Geldgeber und Abnehmer von Absolventen, sowie die intermediären Organisationen und organisierten Interessensgruppen. Als Indikator für die institutionelle Konvergenz der nationalen Hochschulsysteme wurde die (abnehmende)

Varianz einzelner Strukturelemente jener Systeme im Zeitverlauf gewählt. Dabei wird "die Übernahme eines strukturellen Elements oder einer Managementpraktik durch die Organisation in einem organisationalen Feld (...) als Indikator für die zunehmende Strukturangleichung (Isomorphie) der Organisation im Feld interpretiert" (Walgenbach/Meyer 2008: 182). Es bestand also die Notwendigkeit, ein Set von Elementen zu definieren, mit dessen Hilfe eine mögliche Strukturangleichung sinnvoll überprüft werden konnte.

### 2. Was kennzeichnet ein Hochschulsystem?

Bei der empirischen Analyse wurde der Fokus auf drei Themenkomplexe gelegt: auf die Größe und Selektivität der Hochschulsysteme (1), auf Differenzierungsprozesse im Hochschulsektor (2) sowie auf den Wandel der Steuerungsmodelle (3). Während im ersten Komplex die Einbettung eines Hochschulsystems in das gesamte Bildungssystem analysiert wird, geht es im zweiten Punkt um dessen institutionelle Ausgestaltung. Der dritte Komplex behandelt schließlich die Beziehungen zwischen Hochschulwesen, Staat und Wirtschaft. Hochschulsysteme unterscheiden sich erheblich in ihrer Größe, in der Zahl der Hochschulen und der Studenten. Um die Hochschulexpansion verschiedener Länder zu vergleichen, muss die Zahl der Studierenden in Relation zur Bevölkerung betrachtet werden. Eine mögliche Standardisierung der Studierendenquote ist die Zahl der Studierenden pro 10.000 Einwohner. Eine andere Möglichkeit besteht darin, den Anteil der Studierenden an der jeweiligen Altersgruppe zu ermitteln. Weitere Indikatoren sind die Studienanfängerauote (Anteil eines Jahrgangs, der ein Studium aufnimmt) oder die Absolventenquote (Anteil eines Jahrgangs, der einen Abschluss erwirbt).

Damit verbunden ist die Frage nach Selektionsmechanismen im Bildungssystem: Gilt Hochschulbildung in einem Land ein Privileg? Trägt das Hochschulsystem eher Merkmale eines "Eliten-" oder eines "Massensystems"? Das betrifft den Zugang zum Studium und die Frage, inwieweit sich innerhalb des Hochschulsystems elitäre Bereiche herausgebildet haben. Letzteres wird als *vertikale Differenzierung* besprochen. Bildungssysteme können nach Hopper gemäß dem Zeitpunkt der Selektion

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Trow definiert ein Hochschulsystem als "elite higher education", wenn weniger als 15 Prozent einer Altersgruppe studieren. Von "mass higher education" spricht er bei einer Quote zwischen 15 und 50 Prozent, von "universal higher education", wenn mehr als die Hälfte eines Jahrgangs ein Studium aufnimmt (vgl. Trow 1973).

unterschieden werden, sowie danach, ob diese *zentralisiert* und *standardisiert* oder *dezentral* und *unstandardisiert* verläuft. Teichler unterscheidet zwischen Bildungssystemen, die bereits in der Sekundarstufe stark selektieren, solchen, bei denen die Selektion beim Übergang von der Sekundarstufe zur Hochschule erfolgt, und einer doppelten Selektion in beiden Fällen (vgl. Teichler 2005: 45). Denkbar ist ferner, dass die Hochschulen selbst Orte der Auswahl und Selektion von Eliten sind.

Neben der vertikalen Differenzierung, die den Grad der Hierarchisierung eines Hochschulsystems beschreibt, existieren weitere Möglichkeiten der Differenzierung von Hochschulstrukturen: Durch Profilbildung einzelner Hochschulen (horizontale Differenzierung), durch die Entwicklung verschiedener Hochschultvpen (institutionelle Differenzierung) und Studiengangsystemen sowie durch die Aufteilung in einen privaten und einen öffentlichen Sektor (sektorale Differenzierung). Die institutionelle Differenzierung, beispielsweise in Universitäten und Fachhochschulen, kann erfasst werden, indem die Hochschulsysteme bestimmten Modellen zugeordnet werden. Teichler schlägt sechs solcher Modelle vor, die Studiengang- und Hochschularten verbinden (vgl. ebd.: 73). Davon abweichend wurde für diese Arbeit zwischen den Typen Einheitsmodell (die Universität ist die einzige institutionelle Form), binäres Modell (verschieden, aber gleichwertig), Zwei-Arten-Modell und Mehr-Arten-Modell unterschieden. Die Studiengangsysteme wurden anhand der Stufung der Abschlüsse vor dem Doktorgrad separat erfasst.

Hochschulsysteme können ferner danach unterschieden werden, ob sie föderal oder zentral organisiert sind, also ob die hochschulpolitische Kompetenz auf nationalstaatlicher oder regionaler Ebene liegt. Steuerungs- und Regulierungsprozesse sind immer auch eine Frage der systeminternen Machtverhältnisse:

"Wesentlich für Analyse und Verständnis der Koordinationsmechanismen innerhalb des Hochschulsystems scheint die Überlegung, dass ein derartiger Mechanismus das Ergebnis eines Zusammenspiels verschiedener Kräfte, Interessen oder Akteure ist" (Goedegebuure et al. 1993: S. 12).

Clark unterscheidet diesbezüglich drei Idealtypen der Hochschulsteuerung: "state system, market system, and professional system" (Clark 1983: S. 136). Seine Unterscheidung entwickelt er aus einem Kontinuum von Regulierung und Deregulierung. Dabei reichen die idealtypischen Gegenpole *Staat* und *Markt* jedoch nicht aus, um die Steuerung von Hochschulen zu erfassen. Clark weist daraufhin, dass die *akademische Oligarchie* als dritte Kraft maßgeblich zur Steuerung des Hochschulwesens beiträgt. Auf diese Weise lässt sich beispielsweise das *Kollegiumsmodell* Großbritanni-

ens vom *Staatsmodell* kontinental-europäischer Prägung unterscheiden. In den USA spielt der Markt traditionell eine große Rolle bei der Koordination des Hochschulsektors.

Nach Niklasson kann jedes Hochschulsystem anhand von elf Kriterien innerhalb dieses Kräftedreiecks verortet werden:

"The coordination of the system is in reality a mix of planning efforts by the state, competition between the universities and self-rule at national boards of higher education or in research-funding councils. In governance, reality is a mix of bureaucratic rules, management orders and collegial decision-making" (Niklasson 1995: S. 347).

Neben der Steuerung auf Systemebene und der Binnenorganisation der Universität wurden für diese Studie auch der dominante Vergabemodus von finanziellen Mitteln (*Alimentation, Vergabe durch Peers, Leistungs-prinzip*) sowie das Vorhandensein und der Einfluss von Pufferinstanzen berücksichtigt. Ferner wurde erfasst, ob die Hochschulen die Mittel kameralistisch zugewiesen bekommen oder über ein Globalbudget verfügen sowie ob und in welcher Höhe Studiengebühren zur Finanzierung beitragen.

# 3. Schwierigkeiten beim internationalen Vergleich von Hochschulsystemen

Auf der Grundlage dieser Indikatoren wurde ein Kodierleitfaden erstellt, mit dessen Hilfe die Daten für die einzelnen Länder zu drei Erhebungszeitpunkten (1975, 1990 und 2005) erfasst wurden. Als Datenbasis dienten neben den von der UOE (*UNESCO Institute for Statistics, OECD* und *Eurostat*) veröffentlichten Datenkompendien und einschlägigen Lexika² vor allem international vergleichende Studien über den Hochschulsektor, die in Fachzeitschriften, Sammelbänden und Monografien publiziert wurden. In die Untersuchung einbezogen wurden alle Länder, die in mindestens neun der 39 Vergleichsstudien behandelt werden; sowie Japan (acht Studien) und Kanada (sechs Studien).³ Um Störvariablen auszuschließen, wurden nur solche Länder in das Sample aufgenommen, die vergleichbare sozio-ökonomische Bedingungen aufwiesen. Kriterium dafür war die Mitgliedschaft des Landes in der der *Organisation für wirtschaftliche Zu*-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Knowles, Asa S. (Hg.) 1977: The International Encyclopedia of Higher Education; Clark, Burton R./Neave, Guy (Hg.) 1992: The Encyclopedia of Higher Education.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Zu den 18 in die Studie aufgenommenen Ländern zählen: Großbritannien, die Niederlande, Frankreich, Deutschland, Schweden, Belgien, Dänemark, Italien, Finnland, Österreich, Norwegen, Spanien, die Schweiz, Portugal sowie die nicht-europäischen Länder USA, Japan, Kanada und Australien.

sammenarbeit und Entwicklung (OECD). Die Vergleichbarkeit der Länder dieser Friedens- und Wohlstandszone ist nicht nur aufgrund der Datenlage am ehesten gegeben; eine relativ homogene Vergleichsgruppe wurde auch gewählt, um sinnvoll Unterschiede (und die Verringerung derselben) beobachten zu können.

Ein Problem für den internationalen Vergleich von Hochschulsystemen ist die Datenqualität: "Beispiele für die daraus resultierenden Defizite sind: die Verteilung der Studierenden nach Fachrichtungen oder Niveaus ändert sich dramatisch von einem Jahr zum anderen; Fachrichtungen, in denen jahrelang Studenten ausgewiesen wurden, verschwinden; das Verhältnis Studierende/Absolventen ist völlig unrealistisch" (Hochgesand in: Statistisches Bundesamt 1998: 48). Selbst für die vermeintlich eindeutige Kategorie "Student" existieren höchst unterschiedliche Registrierpraktiken und Zählweisen. "Die Basiskategorien, die zur Beschreibung der Bildungs- bzw. Hochschulsysteme eingesetzt werden (...) können in den einzelnen Ländern je besondere Inhalte implizieren und sie können sich in den jeweiligen Ländern ändern" (Körnert et al. 2005: 10).

So sind die Konventionen, welche Einrichtungen und Ausbildungswege der Hochschulbildung zugerechnet werden, international höchst unterschiedlich. Auch die von der UNESCO in den siebziger Jahren entwickelte *International Standard Classification for Education* (ISCED), die auch von der OECD verwendet wird, hat sich im Untersuchungszeitraum geändert. So wird seit der Überarbeitung des Klassifikationssystems 1997 nicht mehr zwischen Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen des tertiären Sektors unterschieden. Stattdessen wurde eine Unterscheidung nach Art der Studiengänge eingeführt. Hinzu kommt, dass in vielen Ländern erhebliche regionale Gegensätze im Hochschulsektor existieren.

# 4. Entwicklung der Indikatoren im Ländervergleich

Trotz dieser Schwierigkeiten des internationalen Vergleichs lassen sich zwischen 1975 und 2005 ohne Frage gleichläufige Trends im Hochschulsektor beobachten: Bei einigen Indikatoren entwickeln sich die Hochschulsysteme in dieselbe Richtung. Doch reicht das aus, um von einer Angleichung der Hochschulstrukturen zu sprechen? Oder lässt sich vielmehr auch im Jahr 2005 eine "Beharrlichkeit vielfältiger Modelle" (Teichler 1990) diagnostizieren?

Größe und Selektivität der Hochschulsysteme

Die Partizipation an höherer Bildung weist deutliche Unterschiede im Zeitverlauf und zwischen den Ländern auf. Die sechziger und siebziger Jahre werden allgemein als Phase der größten Expansion des Hochschulsektors angesehen. Doch auch zwischen 1975 und 2005 ist die Beteiligung an Hochschulbildung in allen Hochschulsystemen gestiegen. Der in der hochschulpolitischen Diskussion beschworene Rückgang der Studentenzahlen ist ausgeblieben. Im Verhältnis zur Zahl der Einwohner hat sich die Zahl der Studenten zwischen 1975 und 2005 im Mittel mehr als verdoppelt. Allerdings erfolgte das Wachstum auf unterschiedlichem Niveau und mit unterschiedlicher Intensität. Die Partizipation an Hochschulbildung war bereits in den achtziger Jahren in Kanada, den USA, Australien und Japan sehr hoch. In den neunziger Jahren hatten Spanien, Finnland, Dänemark und England die höchsten Zuwachsraten an Akademikern und Absolventen – alles Länder mit einem bis dahin eher durchschnittlichen Partizipationsniveau. Die Länder mit der geringsten Beteiligung an Hochschulbildung sind Portugal, Italien und Österreich. Den größten Anteil Studierender weisen die außereuropäischen Länder (Kanada, USA und Australien) sowie die skandinavischen Länder (Finnland, Schweden, Norwegen und Dänemark) auf, wobei die USA das einzige Land sind, in dem ähnlich hohe Quoten schon 1975 vorzufinden waren. Gemessen am Anteil der Studienanfänger an der typischen Altersgruppe haben sich fast alle Länder nach der Einteilung von Trow zu Systemen "universeller Hochschulbildung" entwickelt. Die Expansion des Hochschulsektors ist ein Beispiel für einen gleichläufigen Trend, bei dem keine Strukturangleichung vorliegt: Die Unterschiede zwischen den Ländern haben eher noch zugenommen.

Die Selektivität der Bildungssysteme ist im Ländervergleich sehr unterschiedlich: In Finnland sind 2005 ganze 95 Prozent der relevanten Altersgruppe formal berechtigt, ein Studium aufzunehmen, in Spanien lediglich 44 Prozent. Verändert haben sich seit 1975 auch die Selektionsmechanismen: Der Trend geht zur Selektion im Studium. Portugal, Spanien und Italien haben schon immer eine intensive Auslese der Studenten während des Studiums betrieben. Neu ist der Trend hingegen in den skandinavischen Ländern, in denen viele ein Studium aufnehmen, aber fast die Hälfte der Studenten keinen Abschluss erlangt. Die deutschsprachigen Länder haben sich seit 1975 von Systemen mit Selektion in der Sekundarstufe zu solchen mit Mehrfach-Selektion entwickelt – in der Sekundarstufe und im Verlauf des Studiums. Ähnliches gilt für die USA, wo traditionell vor allem die Auswahl beim Zugang zur Hochschule eine große Rolle spielte. Die Stu-

die hochschule 1/2011 133

dienabbruchquoten haben, sicherlich aufgrund der hohen Studienanfängerraten, in fast allen Ländern zugenommen. Gleichzeitig hat die Auswahl beim Zugang zum Studium zugenommen: In vielen Ländern wurden dezentrale Auswahlverfahren eingerichtet, bei denen sich die Hochschulen ihre Studenten aussuchen können. Versuche die Zulassung zum Studium zentral zu regeln, wurden in den meisten Ländern wieder aufgegeben. Hier hat eine gewisse Angleichung stattgefunden, die im Sinne der Übernahme einer *best practice* interpretiert werden kann.

### Differenzierungs- und Entdifferenzierungsprozesse

Der zweite untersuchte Komplex sind Differenzierungs- und Entdifferenzierungsprozesse innerhalb der Hochschulsysteme. Clark bringt die Entwicklung der Hochschulsysteme auf die Formel: "The base similarity of modern systems of higher education is that they become more complex" (Clark 1987: 1). Doch nicht alle Formen der Differenzierung haben in gleichem Maße zugenommen. An der regionalen Differenzierung respektive der föderalen Struktur der Hochschulsysteme hat sich – von einzelnen Ländern abgesehen – seit 1975 nichts geändert. Ähnliches gilt für die sektorale Differenzierung der Hochschulsysteme in einen privaten und einen öffentlichen Bereich. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind bei diesem Merkmal groß, ein Trend lässt sich nicht feststellen. Über einen großen privaten Sektor, gemessen an der Zahl der an privaten Hochschulen immatrikulierten Studenten, verfügen Belgien, die USA und Japan. Nur einen äußerst kleinen privaten Sektor haben dagegen Italien, Deutschland, Schweden und Australien.

Im Vergleich zu früheren Jahrzehnten erwies sich auch das Maß der institutionellen Differenzierung in verschiedene Hochschultypen zwischen 1975 und 2005 als relativ stabil. Ein länderübergreifender Trend, vergleichbar mit der Einführung der Fachhochschulen in den sechziger Jahren, lässt sich nicht erkennen. Im Mittel hat die institutionelle Differenzierung jedoch weiter zugenommen: In dem Untersuchungszeitraum führten die Niederlande, Portugal, die Schweiz und Finnland Zwei-Arten-Hochschulsysteme ein. Australien und Großbritannien schafften die duale Struktur hingegen ab und ersetzten sie durch informelle Formen der Differenzierung. In den USA, Japan und Frankreich existieren nach wie vor verschiedene Hochschulformen. In Italien und Spanien gibt es keine institutionelle Konkurrenz zur Universität. Auch in Bezug auf die institutionelle Differenzierung lässt sich also nicht von Isomorphie sprechen:

"Da jedoch die Ausgangslage der einzelnen Länder unterschiedlich ist, wird nicht immer deutlich, welche Form der Differenzierung angestrebt wird. Die Zielsetzungen und Maßnahmen ebenso wie die Resultate einer Differenzierungspolitik zeigen beträchtliche Unterschiede" (Goedegebuure et al. 1993: 393).

Etwas zugenommen hat die vertikale Differenzierung, die Statusunterschiede zwischen den Hochschulen beschreibt. Verantwortlich dafür sind Reformprozesse in einzelnen Ländern. In stärkerem Maße ist ein einheitlicher Trend bei der Differenzierung von Studiengangsystemen zu erkennen:

"Die Studiengänge folgten teils der kontinentalen Tradition relativ langer, eingliedriger Studiengänge (neben Deutschland z.B. Belgien, Österreich, die Schweiz, Ungarn, Griechenland, Spanien und Italien), teils der angelsächsischen Tradition kurzer, zu einem ersten akademischen Abschluss führender Studiengänge und daran anschließender Graduiertenstudiengänge" (Keller 2003: 5).

In Frankreich existierte traditionell ein System gestufter Studiengänge. Im Jahr 2005 – sechs Jahre nach den Bologna-Beschlüssen – haben fast alle Länder ein binär gestuftes Studiengangmodell eingeführt oder können als im Übergang befindliche Reformsysteme gekennzeichnet werden. Der Trend zu gestuften Studiengängen zeigte sich jedoch schon 1990: Viele Länder haben bereits zu diesem Zeitpunkt ihre Studiengänge reformiert. Häufig wurde dabei allerdings ein System mit mehr als zwei Stufen gewählt. Das Modell gestufter Studiengänge ist offenbar ein Strukturelement, das sich international durchgesetzt hat. Die Studiengangmodelle zeigen im Ländervergleich 2005 ein einheitlicheres Bild als 1975.

### Wandel der Steuerungsmodelle im Hochschulwesen

Hinsichtlich der Finanzierung des Hochschulwesens liegen die Ausgaben im Ländervergleich 2005 zwischen 2,9 Prozent des Bruttoinlandsprodukts in den USA und 0,9 Prozent in Italien. Die staatlichen Ausgaben für Hochschulbildung sind anteilig am BIP zwischen 1975 und 1990 in allen Ländern gestiegen. Zwischen 1990 und 2005 lassen sich dagegen zwei unterschiedliche Trends erkennen: ein moderater Anstieg in den meisten kontinental-europäischen Ländern und ein Rückgang der Staatsausgaben in den USA, Kanada, Australien, den Niederlanden und in Großbritannien. Der Rückgang der staatlichen Ausgaben wurde in diesen Ländern durch einen Anstieg der privaten Ausgaben aufgefangen. In den USA und Japan machen private Mittel 2005 fast zwei Drittel der Investitionen in den Hochschulsektor aus, in Australien immerhin noch die Hälfte. Ein nicht

unerheblicher Teil davon dürfte aus Studiengebühren stammen, die in diesen Ländern ungleich höher sind als in anderen Staaten. Unterm Strich werden 2005 in deutlich mehr Ländern Gebühren erhoben als 1975: Lediglich die skandinavischen Länder verzichteten 2005 noch auf Studiengebühren.

Mit Blick auf die Steuerungsinstrumente, die im Hochschulbereich zur Anwendung kommen, gibt es einen Trend zur Einführung marktähnlicher Mechanismen. Nach einer Phase verstärkter staatlicher Planung in den siebziger und achtziger Jahren wird in den Hochschulsystemen zunehmend auf dezentrale Steuerung durch Wettbewerb gesetzt.

"In den meisten untersuchten Ländern befindet sich offensichtlich das Hochschulwesen entweder in einem tatsächlichen oder bereits erkennbaren Stadium des Übergangs. (...) Australien und Großbritannien haben drastische Strukturreformen durchgeführt, und viele westeuropäische Länder sind dabei, einen erheblichen Teil ihrer zentralen Kontrolle über das Hochschulwesen aufzugeben" (Goedegebuure et al. 1993: S. 419).

Eine Folge der Deregulierung ist die Einführung von Managementstrukturen in den Hochschulen, die Hochschulleitung wird auf Kosten der akademischen Selbstverwaltung gestärkt. Dass es sich dabei um einen Angleichungsprozess handelt, nicht etwa nur um einen Wandel in dieselbe Richtung, zeigt der Blick auf die Ausgangsposition der Hochschulsysteme: Sowohl das in Großbritannien und Australien vorherrschende *Kollegiumsmodell* als auch das *Staatsmodell* kontinental-europäischer Prägung haben sich in Richtung *Marktmodell* entwickelt.

Das zeigt sich auch am Vergabemodus der Gelder für den Hochschulbereich: Der Trend geht zur Vergabe von Forschungsmitteln nach dem *Leistungsprinzip*. Die Vergabe von Geldern durch die akademische Oligarchie nach dem *peer-review-Verfahren* oder durch *staatliche Alimentation* hat an Bedeutung verloren. So wurde beispielsweise in Großbritannien 1993 der *University Grants Council*, der für die Verteilung eines Großteils der Forschungsgelder verantwortlich war, durch ein weniger mächtiges Gremium ersetzt. "Im Allgemeinen ist festzustellen, dass die akademische Einflussnahme auf die Gestaltung der Hochschulpolitik über Pufferinstanzen abgenommen hat. (...) Hochschulvertreter wurden mehr und mehr durch Vertreter der Wirtschaft, der Regierung oder der Verwaltung ersetzt" (ebd.: 21).

Auch die finanzielle Autonomie der Hochschulen hat sich merklich gewandelt: Waren noch 1975 feste *kameralistische Zuweisungen*, verbunden mit einem starren Personalplan, die Regel – 13 von 16 Ländern praktizier-

ten dieses Modell –, so ist Deutschland 2005 das einzige Land, in dem die Vergabe von *Globalbudgets* noch nicht allgemein üblich ist.

### 5. Kontinuität des Wandels

Historisch gab es sowohl Phasen der Integration als auch der Desintegration im Hochschulsektor: Hochschulen orientierten sich in ihrer institutionellen Entwicklung aneinander, so dass die Institution Universität in Europa lange Zeit ein erstaunliches Maß an Gemeinsamkeiten aufwies. Dennoch ist institutionelle Konvergenz offenbar kein Automatismus, vielmehr scheinen Angleichung und Auseinanderentwicklung der Institutionen von historischen Rahmenbedingungen abzuhängen. So begünstigte das Bezugssystem der römisch-katholischen Kirche lange Zeit eine konvergente Entwicklung, wohingegen Regionalisierung und Konfessionalisierung im Zuge der Nationalstaatenbildung und der Reformation divergente Entwicklungen nach sich zogen. Befinden wir uns am Beginn des 21. Jahrhunderts in einer neuen Phase der internationalen Integration des Hochschulsektors unter den veränderten Vorzeichen einer globalen Wissensökonomie? Einige Autoren scheinen dieser Ansicht zu sein: "Während der Bologna-Prozess eine 'institutionelle' Strategie der kooperativen Harmonisierung verfolgt, charakterisiert GATS eine auf den marktwirtschaftlichen Wettbewerb setzende ,funktionelle Integrationsstrategie" (Scherrer/Yalçin 2003: 316). Auch Teichler spricht mit Blick auf die Gestalt des Hochschulwesens von einer "strukturellen Konvergenz, die im Bologna-Prozess verwirklicht werden soll" (Teichler 2005: 14).

Betrachtet man die Entwicklung der Hochschulsysteme in der OECD-Welt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, so lassen sich zwei unterschiedliche Phasen ausmachen. Die Phase der Expansion des Hochschulsektors, die bis in die siebziger und achtziger Jahre hinein dauerte, war durch eine Zunahme der Studierendenzahlen und den Übergang von Elitezu Massen-Hochschulsystemen geprägt. Damit einher gingen eine Zunahme des staatlichen Einflusses und Versuche, Hochschulen mittels Planung zu koordinieren, sowie eine Zunahme der institutionellen Differenzierung: Fachhochschulen und andere Bildungseinrichtungen wurden gegründet, um den Ansturm auf die Hochschulen zu bewältigen. In vielen Ländern wurde ein Hochschulsystem etabliert, "in dem Postsekundar- und Hochschulbildung miteinander verzahnt und verflochten sind" (Neave 1979: S. 13). Hiervon kann eine zweite Phase der Konsolidierung unterschieden werden, die durch den Rückzug des Staates aus der unmittelbaren Steu-

erung der Hochschulen gekennzeichnet ist sowie durch die Etablierung indirekter, marktähnlicher Steuerungsinstrumente. Verbunden damit ist in machen Ländern eine formale Entdifferenzierung und eine Hierarchisierung des Hochschulsektors. Diese Prozesse stellen einen Versuch dar, die durch die Bildungsexpansion entstandenen Defizite wie Unterfinanzierung, mangelnde Flexibilität und hohe Abbruchquoten auszugleichen.

### 6. Fazit: Annäherung ohne Angleichung

In den Bereichen Größe, Selektivität und institutionelle Differenzierung weisen die Hochschulsysteme zwischen 1975 und 2005 keine Angleichungstendenzen auf: "Deutlich wird, dass es zwar gewisse Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern, aber doch auch eine große Modell-Vielfalt gibt, dass es im Laufe weniger Jahrzehnte zwar manche Stabilitäten und kontinuierliche Trends, aber doch auch schnelle Wechsel gibt" (Teichler 2005: S. 14).

Vereinheitlichungstendenzen lassen sich dagegen auf dem Gebiet der Steuerungssysteme und der Studiengangstruktur ausmachen. Bei einzelnen strukturellen Elementen lässt sich international gar Isomorphie feststellen, da sie andere strukturelle Lösungen fast vollständig verdrängt haben. Dies ist zum Beispiel bei der dezentralen Auswahl der Studierenden der Fall oder bei der Vergabe von Globalbudgets an Universitäten. Für die Beantwortung der Forschungsfrage nach institutioneller Isomorphie im Hochschulbereich verlangen insbesondere zwei Entwicklungen eine gesonderte Betrachtung: zum einen der Prozess der Reform nationaler Steuerungsinstrumente, der mit der Einführung neuer Methoden der Finanzierung, Koordination und Hochschulorganisation einhergeht; zum anderen die Angleichung der Studiengangstruktur, die im Zuge des Bologna-Prozesses den Charakter eines internationalen Regimes angenommen hat. Beide Prozesse lassen sich als Isomorphismus im Sinne des Soziologischen Institutionalismus interpretieren.

Bereits vor der Umstellung auf BA/MA-Studiengänge aufgrund *normativen Drucks* im Rahmen des Bologna-Prozesses fand in neunziger Jahren eine Angleichung der Studiengangsysteme als *Isomorphismus durch Nachahmen* statt. Doch selbst die Einführung von gestuften Studiengängen in 29 Ländern im Zuge der Bologna-Reformen scheint nicht unbedingt zu einer Vereinheitlichung der Abschlüsse zu führen: "Zum Teil bleiben alte Systeme daneben erhalten; zum Teil bleiben andere Stufungen erhalten oder werden neu eingeführt" (ebd.: 96). Bachelor-Programme

sind unterschiedlich lang und unterscheiden sich, darin zu welchen weiterführenden Studiengängen sie berechtigen: Master- oder/und Doktorgrad. Daneben gibt es Kurzstudiengänge von lediglich zwei Jahren Dauer, die andernorts nicht als akademische Abschlüsse anerkannt würden. Die Vereinheitlichung der Hochschulabschlüsse mag politisch gewollt sein, einfach zu erreichen ist sie nicht.

Der Trend weg von staatlicher Kontrolle hin zu einem Modell staatlicher Aufsicht scheint den meisten Hochschulpolitiken zu Grunde zu liegen. "In several Western countries such a "managerial revolution' has swept through higher education" (de Boer/Huisman in: Braun/Merrien 1999: 80). Auch wenn kein Staat die Steuerung des Hochschulsystems völlig aufgegeben hat, so "geht der Trend in Richtung indirekter Steuerung bzw. ,Steuerung aus der Distanz', also hin zur Vorgabe allgemeiner Rahmenbedingungen für die Hochschulentwicklung" (Goedegebuure et al. 1993: 397). Engels erkennt deutliche Hinweise darauf, "dass sich der zweigleisige Prozess von verminderter staatlicher Planung auf der einen und verstärktem Management und wachsender korporativer Autonomie der Universitäten auf der anderen Seite fortsetzen wird" (Engels 2004: 2007). Auch Braun sieht einen Wandel weg von der universitären Selbstverwaltung: "Die "wirkungsorientierte Verwaltungsführung" oder, im Englischen, das New Public Management, lieferte im Allgemeinen die Ideen für diese Wende" (Braun 2001: 243).

Mit der Verlagerung der Regelungskompetenz auf internationale Regime und von staatlicher Detailregulierung hin zu Steuerungssystemen, die Marktmechanismen in stärkerem Umfang berücksichtigen, wurde auch ein neuer Konvergenzschub ausgelöst. Haben sich isomorphistische Prozesse bislang vor allem innerhalb der nationalen Hochschulsysteme abgespielt, so kommt es jetzt verstärkt zu Anpassungsprozessen auf internationaler Ebene. Ein Beispiel für *Isomorphismus durch Nachahmen* innerhalb der nationalen Hochschulsysteme ist das als academic drift bezeichnete Streben der nicht-universitären Institutionen des tertiären Sektors nach Statusgleichheit mit den Universitäten. Ein Beispiel für Isomorphismus durch Zwang ist die Verringerung regionaler Differenzierung durch die Zentralisierung der politischen Entscheidungskompetenz und das damit einhergehende Bemühen, durch gesetzliche Regelungen Einheitlichkeit zu erzeugen - beispielsweise mit Blick auf die in einem Land vergebenen Studienabschlüsse. Ähnliches vollzieht sich jetzt auf internationaler Ebene. Dabei kann es durchaus zu einem spill-over-Effekt institutioneller Praktiken kommen. Ein Beispiel dafür stellt die Einführung von Global-

die hochschule 1/2011

budgets in fast allen untersuchten Ländern dar. Ein Automatismus ist eine solche Strukturübernahme aber keineswegs, wie das Beispiel der institutionellen Differenzierung zeigt: So hat die Schweiz erst 30 Jahre nach Deutschland das Fachhochschulmodell eingeführt. Die Abschaffung des binären Systems durch Australien und Großbritannien hat keineswegs als Beispiel Schule gemacht, wie es viele Experten seinerzeit erwartet hatten. Der Effekt der *academic drift*, also das Aufschließen neuer institutioneller Formen im Hochschulsektor an die am meisten angesehene institutionelle Form – im Regelfall die Universität – blieb in anderen Ländern (vorerst) aus.

Statt dem Modell einer quasi automatischen Anpassung der Strukturen aufgrund isomorpher Prozesse in einem sozialen Feld scheint vielmehr ein Modell wechselseitigen Lernens und partiellen Übernehmens einzelner für sinnvoll erachteter, struktureller Elemente vorzuherrschen. Selbst beim Bologna-Prozess, der doch eigentlich ein Paradebeispiel für institutionellen Isomorphismus durch normativen Druck zu sein scheint, übernehmen die Akteure eher einzelne, ihnen nützlich scheinende Elemente und behalten andere Elemente – beispielsweise nicht in das BA/MA-Schema passende Kurzstudiengänge – bei. Die institutionalisierten Elemente werden also den jeweiligen nationalen Kontexten anverwandelt. Konvergente Strukturen in einem gemeinsamen Europäischen Hochschulraum, der bis 2010 verwirklicht werden sollte, sind jedenfalls noch nicht in Sicht.

### Literatur

- Braun, Dietmar/Merrien, Francois-Xavier (Hg.) (1999): Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View (= Higher Education Policy Series, Bd. 53). London/Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Braun, Dietmar (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hg.): Die Krise der Universitäten (= Leviathan Sonderheft, Bd. 20). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 243-262.
- Clark, Burton R. (1983): The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton R. (1987): The Problem of Complexity in Modern Systems of Higher Education (= Working paper, Comparative Higher Education Research Group, No. 9). Berkeley: University of California Press.
- Engels, Maria (2004): Eine Annäherung an die Universität aus organisationstheoretischer Sicht. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 1/04. S. 12-29.
- Goedegebuure, Leo et al. (Hg.) (1993): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Hayes, Dennis/Wynyard, Robin (Hg.) (1998): The McDonaldization of Higher Education. Westport: Greenwood Publishing.
- Keller, Andreas (2003): Von Bologna nach Berlin. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraumes im Rahmen des Bologna-Prozesses am Vorabend des europäischen Hochschulgipfels 2003 in Berlin. Expertise im Auftrag von Feleknas Uca (MdEP).
- Körnert, Juliane/Reisz, Robert D./Schildberg, Arne/Stock, Manfred (2005): Hoch-schulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium (= Arbeitsberichte des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg, 3/05). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Neave, Guy (1979): Neue Hochschulmodelle und Chancengleichheit. Prospektive Untersuchungen auf internationaler Ebene. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Niklasson, Lars (1995): State, Market and Oligarchy in Higher Education. A Typology and an Outline of the Debate. In: Higher Education Management, Vol. 7, 3/1995. S. 345-353.
- Scherrer, Christoph/Yalçin, Gülsan (2003): Das Handelsregime als Vehikel zur Internationalisierung der Hochschulbildung. In: Schwarz, Stefanie/Teichler, Ulrich (Hg.): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt am Main: Campus. S. 303-320.
- Statistisches Bundesamt (1998): Internationale Hochschulstatistik (= Schriftenreihe Spektrum Bundesstatistik, Bd. 12). Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Teichler, Ulrich (1990): Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Teichler, Ulrich (2005): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Münster: Waxmann.
- Trow, Martin (1973): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education.
- Walgenbach, Peter/Meyer, Renate (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart: W. Kohlhammer.

# Die soziale Dimension: Der blinde Fleck im Bologna-Prozess

Ulf Banscherus Klemens Himpele Sonja Staack Dresden Frankfurt am Main Berlin Im März 2010 haben die europäischen BildungsministerInnen in Wien den Europäischen Hochschulraum ausgerufen und somit den im Jahr 1999 angestoßenen Bologna-Prozess für vorläufig abgeschlossen erklärt. Die Erklärung der MinisterInnen macht jedoch gleichzeitig deutlich, dass an vielen Stellen noch Nachbesserungen

erforderlich sind und auch elf Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung Anspruch und Wirklichkeit der Hochschulreformen weit auseinander liegen. Dieser Anspruch besteht zum Einen in der Etablierung eines Europäischen Hochschulraums: Studierende und WissenschaftlerInnen sollen auf Grund vergleichbarer Studienstrukturen leichter von einem Land in ein anderes wechseln können. Zum Anderen sollte durch die Umstellung der Studiengänge für eine bessere Praxisorientierung der Hochschulausbildung gesorgt werden. Drittens schließlich ist mit der Hochschulreform der Anspruch verbunden, die soziale Dimension des Studiums ins Zentrum der Studienreform zu rücken. Insbesondere bei der sozialen Dimension klaffen Anspruch und Wirklichkeit jedoch weit auseinander. Anlässlich des Gipfels von Budapest und Wien ziehen die AutorInnen des offiziellen Evaluationsberichtes deshalb das ernüchternde Fazit: "Higher education across the EHEA countries looks substantially different from ten years ago – perhaps with the exception of the social dimension" (Westerheijden et al. 2010: 107).

Im Sinne einer Zwischenbilanz stellt der vorliegende Beitrag diesen Aspekt des Bologna-Prozesses in den Fokus der Betrachtung.<sup>1</sup> Die

142 die hochschule 1/2011

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ulf Banscherus, Annerose Gulbins, Klemens Himpele und Sonja Staack haben im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft die Ziele des Bologna-Prozesses und deren Umsetzung in Deutschland untersucht. Die

europäischen BildungsministerInnen haben den Begriff der sozialen Dimension recht weit definiert, indem sie hierunter nicht nur die soziale Zusammensetzung der Studierendenschaften verstehen, sondern im Bergener Kommuniqué explizit auch die "Notwendigkeit angemessener Studienbedingungen" als Bestandteil der sozialen Dimension definiert haben (Europäische BildungsministerInnen 2005). Aus Sicht der MinisterInnen umfasst dies auch staatliche Maßnahmen zur Studienfinanzierung sowie Beratungs- und Betreuungsleistungen. Die soziale Dimension umfasst somit also einerseits die Frage, ob Chancengleichheit beim Zugang zu höherer Bildung besteht – die soziale Herkunft ist hierbei ebenso relevant wie das Geschlecht. Andererseits umfasst die soziale Dimension auch die Studierbarkeit als wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Studienabschluss. Dieser Aspekt betrifft neben der Frage nach der Vereinbarkeit des Studiums mit beruflichen, sozialen und familiären Verpflichtungen auch die Frage nach der individuellen Arbeitsbelastung sowie – daraus abgeleitet – die Ursachen des Studienabbruchs.

### Sozial selektive Bildungssysteme

Eine vergleichende Untersuchung der sozialen Lage der Studierenden in 23 europäischen Ländern zeigt, dass die Bildungschancen im Europäischen Hochschulraum ungleich verteilt sind. Menschen, deren Vater nicht bereits über einen hohen Bildungsabschluss verfügt, sind in fast allen Ländern an den Hochschulen deutlich unterrepräsentiert. Lediglich in den Niederlanden und in Spanien gelingt es, Kinder aus bildungsfernen Milieus leicht überproportional an die Hochschulen zu bringen. Kinder, deren Väter über ein hohes Bildungsniveau verfügen, sind dagegen in allen betrachteten Staaten deutlich überproportional an den Hochschulen vertreten (Orr et al. 2008: 63). In Deutschland ist das Problem der sozialen Selektivität beim Hochschulzugang durch die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks lange bekannt. Beispielsweise nehmen die Kinder von Beamten mit Hochschulabschluss zu 84 Prozent ein Hochschulstudium auf, die Kinder von Beamten ohne akademischen Abschluss jedoch nur zu 43 Prozent. Bei den Angestellten sind es 64 Prozent der Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss, aber nur 26 Prozent der Kinder von Eltern ohne Hochschulabschluss (Isserstedt et al. 2010: 72). An dieser Situation hat

aktualisierten Ergebnisse dieser Studie fließen in den vorliegenden Beitrag ein, vgl. Banscherus et al. 2009.

auch die Bildungsexpansion nur wenig ändern können, da diese in erster Linie zu einer Höherqualifizierung innerhalb der höheren sozialen Milieus geführt hat, während die Angehörigen der unteren sozialen Milieus hiervon in deutlich geringerem Maße profitieren konnten. Insbesondere die Beteiligung an einem Hochschulstudium ist deshalb nach wie vor weitgehend ein Privileg höherer sozialer Milieus (Becker 2004; Becker 2006).

Ursächlich hierfür ist unter anderem, dass die beim Übergang zwischen den verschiedenen Stufen des Bildungssystems zu treffenden Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg in hohem Maße sozial determiniert sind, da sie in besonderer Weise vom familiären Status und den verfügbaren Ressourcen abhängen. Dies gilt für den Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule genauso wie für den Übergang von der Sekundarstufe II zur Hochschule. Menschen aus unteren sozialen Klassen entscheiden sich an dieser zweiten Schnittstelle häufiger für einen beruflichen Bildungsweg, da dieser weniger finanzielle Mittel erfordert und die kurz- und mittelfristigen Perspektiven klarer sind als bei einer Entscheidung für ein Hochschulstudium (Becker 2000, Becker/Hecken 2008). Jede Übergangsentscheidung führt also zur "Ablenkung" eines Teils der Angehörigen unterer sozialer Klassen vom Ziel der Studienaufnahme. Aus diesem Grund besteht die Gefahr, dass die Einführung einer zusätzlichen Übergangsentscheidung in einem gestuften Studiensystem mit einer sozial selektiven Wirkung verbunden ist.

# Studienverzichtsgründe und weitere Schließung der Hochschulen durch Ausweitung von Zulassungsbeschränkungen

Isserstedt et al. (2010: 96) weisen darauf hin, dass die soziale Zusammensetzung der Gruppe der Studienberechtigten, die ihre Studienoption nicht einlösen, ein strukturelles Ungleichgewicht aufweist: Je bildungsferner das Elternhaus, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass von der Studienberechtigung kein Gebrauch gemacht wird. Die strukturellen Besonderheiten des neuen Studiensystems legen deshalb auf der konzeptionellen Ebene den Gedanken nahe, dass die gestuften Studiengänge zum Abbau der bestehenden sozialen Barrieren beitragen könnten, da das Studium durch den Bachelor als erstem Abschluss übersichtlicher und besser planbar werden sollte (bspw. Bargel et al. 2009: 15).

Aktuelle Umfrageergebnisse zeigen aber, dass unklare Perspektiven auch in einer gestuften Studienstruktur Studienberechtigte in relevantem

Umfang vom Studienbeginn abhalten. Der Anteil der Studienberechtigten, die ihre Studienoption nicht einlösen wollen, lag zwischen 2002 und 2008 relativ stabil zwischen 21 und 26%. Im Jahr 2008 gaben 22% der Studienberechtigten an, kein Studium aufnehmen zu wollen, wofür sie verschiedene Gründe anführten (Heine et al. 2010: 97). Für 52 Prozent dieser Personengruppe ist die Dauer des Studiums ein Verzichtsgrund. Weiterhin führen die Befragten finanzielle Gründe an, darunter 69 Prozent, dass sie sich die Studiengebühren nicht leisten können<sup>2</sup> und 71 Prozent, dass sie keinen Studienkredit aufnehmen wollen. Aber auch die unkalkulierbaren und unübersichtlichen Anforderungen eines Studiums (45 Prozent) werden als Verzichtsgründe genannt. Ferner geben 39 Prozent Wartezeiten aufgrund von Zulassungsbeschränkungen als Grund dafür an, ihre Studienoption nicht einzulösen (ebd.: 37). Über Unsicherheiten hinsichtlich der Herausforderungen, die ein Studium mit sich bringt, berichten auch während des Studiums sehr häufig Studierende aus bildungsfernen Milieus, die bislang über geringe oder keine Erfahrungen mit dem "akademischen Habitus" verfügen. Angehörige dieser Gruppe fühlen sich häufig fremd an der Hochschule und im Kontakt mit Studierenden aus anderen sozialen Milieus bzw. den Lehrenden teilweise unerwünscht oder missverstanden. Dies gilt auch für die Sozialwissenschaften, ein Fach mit einem vergleichsweise hohen Anteil von "BildungsaufsteigerInnen" (vgl. Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 180ff.; Schmitt 2010: 176ff.). Die Gründe für den Studienverzicht sind also wesentlich in finanziellen Restriktionen und individuellen Unsicherheiten über die Studienanforderungen zu finden, aber auch Regelungen der Hochschulzulassung tragen zum Studienverzicht bei. Der Anteil zulassungsbeschränkter Studiengänge in den neuen Studiengängen ist höher als in den traditionellen. Nach Angaben der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) bestanden im Wintersemester 2010/11 bei 52,4 Prozent der Bachelorstudiengänge lokale Zulassungsbeschränkungen, weitere 0,2 Prozent der Studiengänge wurden durch ein Auswahlverfahren der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) vergeben (HRK 2010: 19.). Der Anteil der zulassungsbeschränkten Bachelorstudiengänge liegt damit über den Werten für andere Studiengänge, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen (siehe Tabelle 1). Bei Bachelorstudiengängen sind 52,5 Prozent zulassungsbe-

145

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Dieser Aspekt wurde gesondert untersucht mit dem Ergebnis, dass bis zu 18.000 Studienberechtigte des Jahrgangs 2006 wegen der Studiengebühren ihre Studienoption nicht einlösen (Heine et al. 2008; 15).

schränkt, bei den anderen Studiengängen, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen, sind es dagegen nur 51,4 Prozent.<sup>3</sup>

Zulassungsbeschränkungen in traditionellen Studiengängen und beim Bachelor im Wintersemester 2010/11

	Stu- dien- gänge insg.	Zulas	ine sungs- änkung	Zulas	kale sungs- ränkung	_	uswahl- ahren
Alle Studiengänge	8.307	3.969	47,8%	4.234	51,0%	104	1,3%
Bachelorstudien- gänge	6.047	2.870	47,5%	3.166	52,4%	11	0,2%
andere grundständige Studiengänge*	2.260	1.099	48,6%	1.068	47,3%	93	4,1%

Quelle: HRK 2010: 19; eigene Berechnungen

Hierbei ist ein möglicher verstärkender Effekt, der aus der Reihenfolge der Umstellung der Studiengänge resultiert, noch nicht berücksichtigt. Denn vor allem Studiengänge mit staatlichen und kirchlichen Abschlüssen sind noch nicht auf die gestufte Studienstruktur umgestellt (ebd.: 5). Dies umfasst auch die Rechtswissenschaft und die Medizin, demnach Studiengänge mit traditionell hohen Zulassungsbeschränkungen. Nicht nur beim Bachelor, sondern auch beim Zugang zum Masterstudium sind Zulassungsbeschränkungen weit verbreitet. Hierbei sind neben dem "kapazitären" Numerus Clausus auch definierte Mindestnoten beim ersten Studienabschluss vorzufinden. In der Folge ist ein Bachelorabschluss vielfach für die Zulassung zum Master nicht ausreichend, sondern dieser muss auch mit einer bestimmten Note abgeschlossen worden sein (exemplarisch Banscherus et al. 2009: 22).

# Geschlechtsspezifische Wirkungen der gestuften Studienstruktur

Seit der Bologna-Folgekonferenz in Berlin im Jahr 2003 ist die Geschlechtergerechtigkeit als Teilaspekt der sozialen Dimension in den Bologna-Dokumenten verankert. Ähnlich wie bei der Frage der sozialen Zu-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Hinzu kommen Probleme bei der Besetzung der vorhandenen Studienplätze in kapazitativen Mangelfächern durch die starke Rückführung der Aufgaben der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen. Zu dieser Problematik vgl. Keller (2009).

sammensetzung der Studierenden werden auf der konzeptionellen Ebene zahlreiche Potenziale der neuen Studienstruktur gesehen, die insbesondere Frauen entgegenkommen könnten. Hering und Kruse (2004: 18) nennen die Erwartungen einer besseren Studierbarkeit, potentiell besserer Möglichkeiten des Teilzeitstudiums und eine Aufwertung der Lehre. Allerdings wird auch die Gefahr benannt, dass die Einführung einer zusätzlichen "Studienstufe zwischen Bachelor und Master [sich] negativ auf die Hochschullaufbahn von Frauen auswirken könnte" (Inversin/Teichgräber 2009: 5). Diese Erwartung ist deshalb naheliegend, weil Frauen mit dem Fortlauf der Bildungs- und Qualifikationslaufbahn einen immer geringeren Anteil an den Studierenden bzw. an den WissenschaftlerInnen stellen: Im Jahr 2008 waren 53,4 Prozent aller Studienberechtigten weiblich, im ersten Hochschulsemester betrug der Frauenanteil noch 49,6 Prozent, unter allen Studierenden 47,8 Prozent. <sup>4</sup> Auf der Ebene der Abschlüsse sind zunächst 52,2 Prozent der AbsolventInnen eines Erststudiums weiblich. Bei der Promotion beträgt der Frauenanteil noch 41,9 Prozent bei der Habilitation nur noch 23,4 Prozent. Während 38,5 Prozent der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen weiblich sind, sind es bei den C4- bzw. W3-Professuren nur 13,3 Prozent (Statistisches Bundesamt 2009: 607). Die Frage nach dem geschlechtsspezifischen Übergangsverhalten zwischen dem Bachelor und dem Master drängt sich demnach auf. Dennoch differenziert eine entsprechende Untersuchung des Statistischen Bundesamtes – die Daten der Prüfungsstatistik und der Studierendenstatistik wurden über unveränderliche Merkmale zusammengespielt bzw. entsprechende Werte zugeschätzt – nicht nach Geschlecht (Scharfe 2009). Dass bei den Übergangsquoten jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede zu erwarten sind, zeigen aktuelle Daten für Österreich und die Schweiz. So wurde für Österreich die Übergangsquote von Männern mit 86,1 Prozent und von Frauen mit 76,4 Prozent beziffert (Gärtner/Himpele 2010), für die Schweiz wird beim Eintritt in ein Bachelorstudium ein Frauenanteil von 52 Prozent an allen Studierenden benannt, beim Eintritt in ein Masterstudium von 46 Prozent (Inversin/Teichgräber 2009: 10).

Auf Grund der fehlenden Daten zum Übergang zwischen Bachelor und Master an den Hochschulen in Deutschland werden für die Betrachtung des Übergangsverhaltens die verfügbaren Daten zu den Studienabschlüs-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Die Tatsache eines stärkeren Studienverzichts durch Frauen wird durch aktuelle Daten weiter bestätigt. So entscheiden sich 78 Prozent der männlichen aber lediglich 66 Prozent der weiblichen Studienberechtigten für ein Studium (Heine et al. 2010: 23).

sen herangezogen. Tabelle 2 zeigt, dass Frauen bei den Masterabschlüssen deutlich unterrepräsentiert sind.

Frauenanteil an Abschlussprüfungen Bachelor und Master sowie in traditionellen Studiengängen 2008

Fächergruppe	Insge- samt	Diplom u.ä.	Lehr- amtsprü- fungen	FH- Ab- schluss	Bachelor	Master
Sprach- und Kultur- wissenschaften	75,9	75,7	79,1	74,6	75,9	73,3
Sport	48,5	40,3	54,7		52,1	57,4
Rechts-, Wirt- schafts- und Sozi- alwiss.	52,1	48,7	58,1	54,0	56,9	47,5
Mathematik, Natur- wissenschaften	39,9	40,2	67,8	20,2	35,4	30,0
Humanmedizin/Ge- sundheitswiss.	61,3	62,3	86,1	76,0	74,2	51,9
Veterinärmedizin	83,1	85,9	-	_	_	54,5
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	57,9	64,7	78,6	52,2	59,6	58,5
Ingenieurwissen- schaften	22,6	23,8	34,2	19,8	26,6	24,6
Kunst/Kunstwissen- schaften	65,0	62,6	80,1	61,3	63,2	65,3
Insgesamt	51,0	52,3	73,8	41,4	51,7	43,8

Quelle: Statistisches Bundesamt 2001: 12ff; eigene Berechnungen; eigene Darstellung

Die Studienabschlüsse liegen nach Studienrichtung aufgeschlüsselt vor, so dass Verzerrungen auf Grund der Reihenfolge der Umstellung der Studiengänge nur geringe Auswirkungen auf das Ergebnis haben dürften. Tabelle 2 zeigt, dass der Frauenanteil bei Masterabschlüssen in allen Fächergruppen außer Sport und Kunstwissenschaften unter dem Frauenanteil bei den Bachelorabschlüssen liegt. Insgesamt liegt der Frauenanteil bei den Masterabschlüssen bei 43,8 Prozent und damit 8 Prozentpunkte unter dem entsprechenden Wert bei den Bachelorabschlüssen (51,7 Prozent).

Es stellt sich eine weitere Frage: Haben Frauen in den alten Studienstrukturen ihr Studium überproportional häufig ohne Abschluss abgebrochen und bekommen jetzt "wenigstens" den Bachelor? Bei aller notwendigen Vorsicht sprechen die bisher vorliegenden Daten gegen eine Verbesserung. Die traditionellen Universitätsabschlüsse weisen fast immer (Ausnahme: Sport, bei den Ingenieurwissenschaften ist der Wert fast

gleich hoch) einen höheren Frauenanteil aus als der Master. Es gibt also gute Gründe für die Annahme, dass die neue Studienstruktur eine weitere Benachteiligung der Frauen bei den Bildungsabschlüssen nach sich zieht und hier dringend gegenzusteuern ist. Hierbei müssten allerdings das andere Studierverhalten von Frauen – dessen Ursache nicht unbedingt im Hochschulsystem selbst zu finden ist – berücksichtigt und eventuelle Übergangshürden durch einen stärkeren Zugang zum Bachelor überkompensiert werden. Wie zuvor beschrieben sind jedoch die Zulassungsbeschränkungen in diesem Bereich ausgeweitet worden, was sich negativ auf die Beteiligung von Frauen auswirken kann, da Frauen deutlich häufiger als Männer Wartezeiten auf Grund von Zulassungsbeschränkungen als Studienverzichtsgrund angeben (42 zu 33 Prozent, vgl. Heine et al. : 40).

# Studentische Erwerbstätigkeit und faktisches Teilzeitstudium

Wegen der Notwendigkeit für viele Studierende, das Studium mit einer Erwerbstätigkeit sowie sozialen und familiären Anforderungen zu vereinbaren, ist auch die Studierbarkeit ein wichtiges Element der sozialen Dimension. Auch hier entspricht die bestehende Situation den Anforderungen der Studierende nur unzureichend. In nahezu allen Ländern des europäischen Hochschulraums ist studentische Erwerbsarbeit weit verbreitet. Hierbei variiert der Anteil der erwerbstätigen Studierenden nach Angaben von Orr et al. (2008: 98) allerdings in Abhängigkeit vom Bildungsstand des Vaters. So waren beispielsweise in Irland im Jahr 2006 59 Prozent der Studierenden mit einem gering qualifizierten Vater erwerbstätig, aber nur 48 Prozent der Studierenden mit einem hoch qualifizierten Vater. In den Niederlanden lag das Verhältnis bei 79 zu 72 Prozent, in Frankreich bei 48 zu 45 Prozent und in Schweden bei 50 zu 45 Prozent. Für Deutschland wurden Anteilswerte von 68 Prozent bei Studierenden mit einem gering qualifizierten Vater und 62 Prozent bei Studierenden mit einem hoch qualifizierten Vater ermittelt. Deutlicher als bei der Erwerbstätigkeit selbst unterscheidet sich der Beitrag des selbst verdienten Einkommens zum studentischen Budget: So lag der Anteil des Erwerbseinkommens bei Studierenden mit einem gering qualifizierten Vater im gleichen Jahr in Irland bei 23 Prozent, bei Studierenden mit einem hoch qualifizierten Vater dagegen lediglich bei 17 Prozent des verfügbaren Budgets. Für die Niederlande weisen Orr et al. (2008: 95ff.) Anteilswerte von 38 bzw. 32 Prozent, für Frankreich von 41 bzw. 27 Prozent und für Schweden von 27 bzw. 20 Prozent aus. In Deutschland lag der eigene Beitrag von Studierenden mit einem gering qualifizierten Vater bei 33 Prozent des Gesamtbudgets und von Studierenden mit einem hoch qualifizierten Vater immerhin noch bei 27 Prozent. Der ermittelte Einkommensmix verdeutlicht nach Einschätzung von Orr et al. die kompensatorische Funktion des Erwerbseinkommens für Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern.

Der Umfang der studentischen Erwerbsarbeit schlägt sich unmittelbar im verfügbaren Zeitbudget für das Studium nieder. Ein hoher Anteil erwerbstätiger Studierender korrespondiert mit hohen Anteilswerten "faktischer" Teilzeitstudierender, womit Studierende bezeichnet werden, die sich weniger als 20 Stunden pro Woche den Anforderungen des Studiums widmen (können). Für Irland weisen Orr et al. (2008: 50ff.) einen Anteil von 14 Prozent faktischer Teilzeitstudierender aus, für die Niederlande 20 Prozent, für Frankreich 23 Prozent und für Schweden 16 Prozent. In Deutschland waren im Jahr 2006 18 Prozent faktische Teilzeitstudierende, der Anteil von Studierenden in Teilzeitstudiengängen lag jedoch nur bei 4 Prozent.

Die vorgestellten Daten machen deutlich, dass sich eine notwendige Erwerbstätigkeit von Studierenden negativ auf das verfügbare Zeitbudget auswirkt. Die im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland vielerorts eingeführten Anwesenheitspflichten sowie eine Erhöhung des Anteils von Pflichtveranstaltungen und der Anzahl von geforderten Prüfungsleistungen führen somit insbesondere für Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern zu einer wachsenden Zeitnot, was unter anderem auch die Entscheidung zum Studienabbruch befördern kann.

## Studienabbrüche im neuen Studiensystem

Zur sozialen Dimension des Studiums gehört auch die Frage nach den Bedingungen des Studienerfolgs. Von der Einführung eines gestuften Studiensystems hatte man sich eine erhebliche Verbesserung der Erfolgsquote versprochen, da die Studierenden mit dem Bachelor bereits früher einen ersten Abschluss erwerben würden und ein Studienabbruch somit als unwahrscheinlicher gelten könne. Zuletzt ist – insbesondere im Kontext des Bildungsstreiks des Jahres 2009 – jedoch verstärkt auf den steigenden Druck hingewiesen worden, dem sich Studierende ausgesetzt sehen, weshalb sich zunehmend die Frage stellt, ob das Ziel einer Senkung des Studienabbruchs im Gefolge der erfolgten Studienreformen tatsächlich erreicht worden ist.

In einer aktuellen Untersuchung zum Umfang und den Motiven des Studienabbruchs machen Heublein et al. (2010: 7) darauf aufmerksam, dass die Entwicklung in den einzelnen Fachrichtungen sehr unterschiedlich verläuft. Unterschiede bestehen auch zwischen den Hochschultypen. So wurden für die Bachelorstudiengänge an den Fachhochschulen mit 39 Prozent erheblich höhere Studienabbruchquoten als bei den Diplomstudiengängen ermittelt, bei denen die Abbruchquote bei 21 Prozent lag. Für die Universitäten wurden in Bachelorstudiengängen 25 Prozent und in den traditionellen Diplom- und Magisterstudiengängen 29 Prozent ermittelt (ebd.: 9f.). Interessant sind auch die ausschlaggebenden Gründe für einen Studienabbruch: So ist die Überforderung durch das Studium mit 20 Prozent der wichtigste der genannten Gründe. Bei diesem Indikator liegt eine erhebliche Steigerung gegenüber der letzten Erhebung (2000, 12 Prozent) vor. Dies wird von Heublein et al. (2010: 21f.) auch auf die neue Studienstruktur zurückgeführt. "Jeder vierte Studienabbrecher eines Bachelor-Studienganges hat sein Studium in erster Linie abgebrochen, weil die im Studium abverlangten Leistungen über die persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten des Einzelnen hinausgingen." Dabei falle vor allem auf, dass der Einstieg in das Studium sich erheblich schwieriger gestaltet als in den traditionellen Studiengängen. Auch der Abbruchgrund "mangelnde Studienmotivation" ist bei Bachelorstudierenden mit 23 Prozent deutlich stärker vertreten als bei den AbbrecherInnen der traditionellen Studiengänge mit 15 Prozent (ebd.: 28ff.).

Tabelle 3 ist ferner zu entnehmen, dass ein Studienabbruch aus finanziellen Gründen in den Bachelorstudiengängen seltener anzutreffen ist als in den traditionellen Studiengängen. Heublein et al. (2010: 47ff.) führen dies auf den früheren Zeitpunkt der Abbruchentscheidung zurück: In traditionellen Studiengängen wird ein Studium im Durchschnitt nach 8,4 Semestern abgebrochen, bei den Bachelorstudiengängen jedoch bereits nach 2,9 Semestern. Insgesamt sind daher zwei Effekte zu beachten: Studierende der Bachelorstudiengänge geben häufiger Überforderung als Abbruchgrund an und der Abbruch erfolgt deutlich früher. Bei einer fächergruppenspezifischen Betrachtung von finanziellen Gründen als ausschlaggebendem Abbruchgrund fällt weiterhin die gestiegene Relevanz dieses Aspektes unter Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften und von Lehramtsstudiengängen auf. Die Bedeutung dieses Motivs stieg zwischen 2000 und 2008 jeweils deutlich von 16 auf 26 Prozent beziehungsweise von 12 auf 23 Prozent. Dies könnte ein Hinweis auf nicht-intendierte Wirkungen eines höheren Anteils verpflichtender Studieninhal-

te und einer höheren Prüfungsbelastung sein, da in diesen Fächergruppe traditionell besonders viele Studierende erwerbstätig sind (ebd., S. 24ff.).

Ausschlaggebende Gründe für den Studienabbruch der Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08

	Insgesamt	Bachelor	herkömmliche Studiengänge
Leistungsprobleme	20%	25%	17%
finanzielle Probleme	19%	14%	22%
mangelnde Studienmo- tivation	18%	23%	15%
unzulängliche Studien- bedingungen	12%	14%	10%
nicht bestandene Prüfungen	11%	8%	12%
berufliche Neuorien- tierung	10%	8%	10%
familiäre Probleme	7%	5%	8%
Krankheit	4%	3%	5%

Quelle: Heublein et al. (2010: 22, 26, 30, 33, 37, 39, 41, 43); eigene Darstellung

#### **Fazit**

Die soziale Dimension ist nach wie vor der blinde Fleck des Bologna-Prozesses. Es wurden weder die Erwartungen an eine soziale Öffnung der Hochschulen noch die Ziele einer besseren Studierbarkeit und einer nachhaltigen Senkung der Abbruchquote erreicht. Auch ist – sowohl auf der europäischen Ebene als auch in Deutschland – keine konsistente Strategie in Bezug auf die soziale Dimension erkennbar. Reformbedingte Umbrüche ohne ein gesondertes Augenmerk auf bestehende strukturelle Probleme bergen jedoch die Gefahr einer Fortschreibung oder gar Verschärfung der Situation in sich. So gingen mit der Umstellung auf ein konsekutives Studiensystems keine Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulen einher. Vielmehr sind weitere formale Hürden (Zulassungsbeschränkungen zum Bachelor und zum Master) in das Hochschulsystem eingezogen worden, was sich mindestens auf die Bildungsbeteiligung von Frauen negativ auswirkt. Zudem haben sich die Probleme bei der Studierbarkeit verschärft, da sich insbesondere die Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Studium

und Erwerbsarbeit vielfach verschlechtert haben. Um die hochschulpolitischen Ziele im Bereich der sozialen Dimension zu erreichen, gilt es hier also erheblich nachzusteuern. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Entwicklung einer übergreifenden Strategie als auch für die Notwendigkeit von Veränderungen beim Hochschulzugang sowie bei der Studienfinanzierung und der Studienorganisation.

#### Literatur

- Banscherus, Ulf / Gulbins, Annerose / Himpele, Klemens / Staack, Sonja 2009: Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main: GEW.
- Bargel, Tino / Multrus, Frank / Ramm, Michael / Bargel, Holger 2009: Bachelor-Studierende Erfahrungen in Studium und Lehre Eine Zwischenbilanz, Bonn und Berlin: BMBF.
- Becker, Rolf 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 3/2000, S. 450-474.
- Becker, Rolf 2004: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit, in: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden: VS Verlag, S. 161-193.
- Becker, Rolf 2006: Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion?, in: Hadjar, Andreas / Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden: VS Verlag, S. 27-61.
- Becker, Rolf / Hecken, Anna Etta 2008: Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der "Ablenkungsthese" von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003), Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1/2008, S. 3-29.
- Europäische BildungsministerInnen 2005: Der europäische Hochschulraum die Ziele verwirklichen, Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005.
- Europäische BildungsministerInnen 2010: Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area.
- Gärtner, Kathrin / Himpele, Klemens 2010: Der Übergang von einem Bachelorstudium in ein Masterstudium, in: Statistik Austria (Hg.): Statistische Nachrichten 9/2010, Wien, S. 744-751.
- Heine, Christoph / Quast, Heiko / Spangenberg, Heike 2008: Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten. Finanzierung und Auswirkungen auf Studienpläne und -strategien, Hannover: HIS.

- Heine, Christoph / Quast, Heiko / Beuße, Mareike 2010: Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung, Hannover: HIS.
- Hering, Sabine / Kruse, Elke 2004: Frauen im Aufwind des Bologna-Prozesses? Erste Hinweise zu Chancen, Risiken und Nebenwirkungen. Eine Tagungsdokumentation, Siegen.
- Heublein, Ulrich et al. 2010: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08, Hannover: HIS.
- HRK Hochschulrektorenkonferenz 2010: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010/2011. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2010, Bonn: HRK.
- Inversin, Laurent / Teichgräber, Martin 2009: Frauen und Männer im Bolognasystem. Indikatoren zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden an den universitären Hochschulen. Herausgegeben vom Bundesamt für Statistik, Neuchâtel.
- Isserstedt, Wolfgang / Middendorff, Elke / Kandulla, Maren / Borchert, Lars / Leszczensky, Michael 2010: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Bonn und Berlin: BMBF.
- Keller, Andreas 2009: Gefahr in Verzug, in: BdWi-Studienheft 6. Menschenrecht auf Bildung, Marburg: BdWi-Verlag, S. 59 61.
- Lange-Vester, Andrea; Teiwes-Kügler, Christel 2004: Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften, in: Engler, Steffani / Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim: Juventa, S. 159-187.
- Orr, Dominic / Schnitzer, Klaus / Frackmann, Edgar 2008: Social and Economic Conditions of Social Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Scharfe, Simone 2009: Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium an deutschen Hochschulen, in: Statistisches Bundesamt (Hg.): Wirtschaft und Statistik 4/2009, S. 330 339.
- Schmitt, Lars 2010: Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden: VS Verlag.
- Statistisches Bundesamt 2009: Fachserie 11 Reihe 4.3.1. Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980 2008, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt 2010: Fachserie 11 Reihe 4.2. Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen 2009, Wiesbaden.
- Westerheijden, Don F. et al. 2010: The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area. Volume 1 Detailed assessment report, o.O.

# The Shift from Teaching to Learning Eine überfällige Anpassung der Evaluationskonzepte des Hochschulcontrollings

#### Anja Hlawatsch Cornelia Raue Berlin

"What students do during college counts more in terms of desired outcomes than who they are or even where they go to college" (G. D. Kuh 2001:1)

#### 1. Ausgangsüberlegungen

Studiengänge kompetenzorientiert zu gestalten ist ein Kernelement der Bologna-

Reform (Bergen-Kommuniqué 2005: 2). Neben der tatsächlichen Umgestaltung oder Neukonzeption von Studiengängen, stellt sich die Frage des hochschulpolitischen Monitorings dieser Kompetenzorientierung in den Studiengängen. Verallgemeinerbare Antworten, das heißt für den Hochschulbereich adäquate und umsetzbare Ansätze zur Erfassung von Kompetenzen, liegen nur eingeschränkt vor: Die einzelnen Universitäten nutzen die Expertise ihrer Protagonisten in Erziehungs- und Bildungswissenschaften oder Psychologie und erproben deren Konzepte in ausgewählten Fächern. Auch das BMBF hat durch verschiedene Forschungsformate auf diese Lücke reagiert, und fördert mit entsprechenden Programmen die Entwicklung kompetenzdiagnostischer Instrumente für den Hochschulbereich.<sup>1</sup>

Die Schwierigkeit, akademische Kompetenzen zu messen, liegt im Konzept des Kompetenzbegriffes begründet. In Anlehnung an Weinert sind Kompetenzen "die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert 2001: 27f.). Für den Kontext der Bologna-Reform sollen

die hochschule 1/2011 155

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Vgl. http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de

im Folgenden insbesondere die Bedingungen des Studiums fokussiert werden, die die Studierenden zu einem akademisch fundierten kompetenten Handeln befähigen. Das heißt, inwieweit die Kompetenzorientierung eines Studiengangs erfolgreich war, offenbart sich erst im Handeln von Studierenden und Absolventen in einem bestimmten situativen Anforderungskontext.

Organisationspsychologische Konzepte simulieren deshalb diese Kontexte und prüfen bestimmte Kompetenzen durch Assessments oder realitätsnahe Aufgaben (vgl. Erpenbeck/v. Rosenstiel: 2007). Diesen Aufwand scheuen die Hochschulen auf Grund ihrer begrenzten Ressourcen. Auch die Alternative, Kompetenz über Leistung zu operationalisieren (vgl. Weinert: 1999) und ähnlich wie im schulischen Bereich via Leistungstests zu diagnostizieren², ist nicht einfach auf den Hochschulbereich übertragbar. Dies würde eindeutige Bildungsstandards voraussetzen, die es für das hoch spezialisierte und beständig wachsende Fachwissen so nicht gibt. Der Ansatz mag für fachliches Grundlagenwissen greifen, welches durch vergleichende Leistungstests abgefragt werden kann, er wird aber dem hier zu Grunde gelegten Kompetenzbegriff nicht gerecht.

Durch die Schwierigkeit, akademische Kompetenzen zu messen, haben sich viele Hochschulen auf Selbsteinschätzungen der Studierenden hinsichtlich ihres erreichten Kompetenzzuwachses (vgl. Braun et al.: 2008), Kompetenzerwerbs (vgl. Dorfer et al.: 2009) oder ihres Kompetenzniveaus (vgl. Raue/Steinbach: 2009) beschränkt. Die Erfahrungen mit diesen Evaluationen zeigen jedoch, dass zum einen den Studierenden die Einschätzung der eigenen Kompetenzen schwerfällt, zum anderen zweifeln Hochschullehrerinnen und -lehrer die Validität studentischer Kompetenzeinschätzungen regelmäßig an. Dies liegt u.a. daran, dass die damit verbundene These eines positiven Zusammenhangs zwischen Kompetenzselbsteinschätzungen und tatsächlicher Kompetenz unbewiesen bleibt.

#### 2. Zielstellung

Angesichts dieser Bestandsaufnahme erschien es lohnenswert, andere Zugänge zu erproben, um den akademischen Kompetenzerwerb im Hochschulbereich kritisch zu reflektieren. Ziel war es, einen entsprechenden Fragebogen zu entwickeln, welcher eine Alternative zu den Formaten der Selbsteinschätzung hinsichtlich des Kompetenzerwerbs darstellt. Dabei

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Vgl. http://www.iqb.hu-berlin.de/

sollte das Instrument dem zu Grunde gelegten Kompetenzbegriff gerecht werden und gleichzeitig an die bislang genutzten Evaluationskonzepte der TU Berlin anschließen (vgl. Abschnitt 5). Aus Sicht des Hochschulcontrollings verband sich mit dem Instrument die Erwartung, dass es administrativ leistbar ist (wodurch Verfahren wie Assessments, Simulationen u.ä. ausgeschlossen sind), und dass daraus Erkenntnisse erwachsen, die in konkrete Handlungsempfehlungen für die Studiengangsverantwortlichen übersetzt werden können.

Alles in allem bedeutet das, den Fakultäten ein gleichermaßen effizientes wie effektives Evaluationsinstrument an die Hand zu geben, welches ihnen eine Selbstvergewisserung und Selbststeuerung hinsichtlich der Kompetenzorientierung ihrer Studiengänge ermöglicht. Selbstredend dürfen die Rahmenbedingungen seitens des Hochschulcontrollings keine Einschränkungen für Exaktheit und Prognosegüte der Evaluationsergebnisse nach sich ziehen.

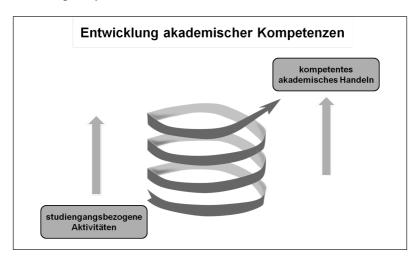
## 3. Die These: "Übung macht den Meister"

Kompetenzen, die sich im Anschluss an die Definition von Weinert vor allem durch Handeln in komplexen Situationen äußern, liegen außerhalb der Reichweite eines kapazitär eingeschränkten Hochschulcontrollings. Eine Alternative ist es deshalb, Kompetenzen durch die dem Konzept sowohl innewohnenden als auch bedingenden Bestandteile zu operationalisieren. Das heißt, es werden die Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie der Wissenserwerb der Studierenden, die das akademisch kompetente Handeln ermöglichen, fokussiert. Durch diesen Rückgriff auf die Bedingungen des kompetenten Handelns soll die Kompetenzorientierung in den Studiengängen greifbar werden. Dabei wird von einem lerntheoretischen Spiralmodell ausgegangen, bei dem studiengangsbezogene Praktiken und Aktivitäten, sprich die Übung, zu kompetentem Handeln führen (vgl. Bönsch 1986: 81), welches sich danach wieder in anspruchsvollere studentische Aktivitäten übersetzen lässt, um dann wiederum auf höherem Niveau zu kompetentem Handeln zu führen.

Abbildung 1 veranschaulicht das lerntheoretische Modell, wonach auf der einen Seite studiengangsbezogene Aktivitäten stehen (z.B. die Aneignung von Wissen), die bereits während des Studiums zu kompetentem akademischen Handeln – zunächst in definierten Kontexten – führen. Diese Fähigkeiten bringen die Studierenden wiederum in neue studiengangsbezogene Aktivitäten ein, die in höheren Semestern nicht selten mit

Praktika und anspruchsvollen Entwicklungsprojekten verbunden sind. Die Bewältigung dieser Aufgaben befähigt sie nach und nach zu einem akademisch fundierten kompetenten Handeln.

Abbildung 1: Spiralmodell



Damit liegt der Ansatz für eine kompetenzorientierte Studiengangsanalyse nunmehr bei den studiengangsbezogenen Aktivitäten, die als Indikatoren für die Kompetenzorientierung des Studiengangs fungieren. Die erlangte akademische Kompetenz offenbart sich demnach nicht nur in einer entsprechend komplex situierten Handlung, sie erwächst auch zu einem guten Teil aus den studiengangsbezogenen Handlungen während des Studiums. Je mehr also die Studierenden üben, trainieren und akademisch aktiv sind, desto besser sind ihre Lernergebnisse und desto größer ist ihre akademische Kompetenz. Damit wird die Alltagserfahrung, die in dem geflügelten Wort "Übung macht den Meister" zusammengefasst ist, auf den akademischen Kompetenzerwerb übertragen.

#### 4. Das Vorbild: NSSE

Studentische Aktivitäten stehen auch in den USA seit nunmehr zehn Jahren im Mittelpunkt der "National Survey of Student Engagement" (NSSE, gesprochen Nessie). Als Alternative zu den mächtiger werdenden Hochschulrankings, die sich vornehmlich auf institutionelle Indikatoren oder

Reputation stützen, fokussiert NSSE zum einen die studienrelevanten Aktivitäten der Studierenden und zum anderen die institutionellen Maßnahmen zur Förderung studentischen Engagements.<sup>3</sup> Diese Form des Hochschulvergleichs stellt durchaus eine wünschenswerte Alternative zu den auch in Deutschland vorherrschenden Hochschulrankings dar. Ohne das an dieser Stelle weiter zu vertiefen, beziehen wir uns – für den Zweck der Entwicklung eines Instrumentes zur Erfassung der Kompetenzorientierung von Studiengängen – auf die dort abgefragte Häufigkeit studiengangsbezogener Aktivitäten.

Die geistigen Wegbereiter von NSSE sind Pace - mit seinen großangelegten empirischen Studien zu den unterschiedlichen Faktoren, die zu einem erfolgreichen Hochschulabschluss führen (vgl. Pace 1997) – oder Astin, der in seinen hochschulwissenschaftlichen Studien neben den environmental variables auch measures of involvement unterschied. Er konnte zeigen, dass der Grad, zu dem sich Studierende auf akademische und studienbezogene Aktivitäten einlassen, als guter Prädikator für den akademischen Fortschritt der Studierenden gelten kann (vgl. Astin 1993). Carini, Kuh und Klein (2004) haben diesen Zusammenhang in späteren Studien detaillierter überprüft und ebenfalls einen positiven, wenn auch schwachen Zusammenhang zwischen studentischen Aktivitäten und angestrebten learning outcomes nachgewiesen. Bei all diesen Untersuchungen wurde deutlich, dass learning outcomes von einer Vielzahl von Einflussfaktoren abhängen. Schließlich knüpft die Idee, akademische Kompetenzen über studienbezogene Handlungen zu fokussieren, an Shulmans Theorie an, demnach der reine Fakt, sich zu engagieren, die Kapazität des fortwährenden Lernens und die persönliche Entwicklung fördert: "Engagement as an end in itself" (vgl. Shulman 2002).

## 5. Der konzeptionelle Rahmen: ACQA

Eine Anforderung an den zu entwickelnden Fragebogen war, dass er sich an der Kompetenzfeldsystematik, wie sie von der TU Berlin als Leitprojekt des Verbundes TU9 für die qualitative und quantitative Beschreibung von Studiengängen seit einigen Jahren verwendet wird, orientiert. Im Rahmen des Strategischen Controllings für Lehre und Studium führt die TU Berlin seit 2007 kompetenzorientierte Evaluationen von Studienprogrammen durch. Auf Grundlage einer an der TU Eindhoven (NL) entwickelten Me-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> http://nsse.iub.edu/html/about.cfm

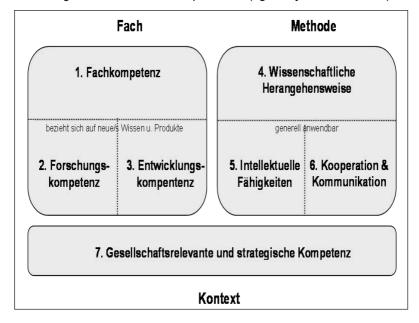
thode (vgl. Meijers et al. 2005) wird geprüft, inwieweit die Studierenden die gesetzten Studiengangsziele erreichen<sup>4</sup>. Die "Academic Competences Quality Assurance" oder kurz ACQA-Methode ist zwar auf die Besonderheiten ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge zugeschnitten, aber auch gleichermaßen disziplinübergreifend anwendbar und lässt sich somit grundsätzlich auf alle Studiengänge übertragen. Die Methode basiert auf sieben Kompetenzfeldern, mit denen das akademische Kompetenzprofil eines Studiengangs beschrieben werden kann:

- Fachkompetenz umfasst nach ACQA das Erwerben, Anwenden und Verknüpfen von fachspezifischem Wissen und Methoden.
- Im Kompetenzfeld Forschung wird abgebildet, inwieweit die Studierenden dazu befähigt werden, neue Erkenntnisse oder Aspekte für ihren Fachbereich zu generieren.
- Das dritte Kompetenzfeld Entwicklungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, etwas genuin Neues wie beispielsweise Konzepte, Modelle, Theorien oder Instrumente zu entwickeln.
- Wissenschaftliche Herangehensweise bezeichnet die Kompetenz, systematisch und strukturiert nach wissenschaftlichen Kriterien arbeiten zu können.
- Unter *intellektuelle Fähigkeiten* wird unter anderem die Fähigkeit verstanden, logisch zu denken, zu reflektieren oder sich Urteile zu bilden.
- Das Kompetenzfeld Kooperation und Kommunikation bildet ab, inwieweit die Studierenden am Ende ihres Studiums in der Lage sind, mit anderen zusammenzuarbeiten und Fachinhalte zu kommunizieren bzw. medial aufzubereiten.
- Bei *gesellschaftsrelevanten und strategischen Kompetenzen* schließlich geht es darum, den gesamtgesellschaftlichen Kontext in die (wissenschaftliche) Arbeit integrieren zu können.

Abbildung 2 zeigt, wie die sieben Kompetenzfelder zueinander in Beziehung stehen.

 $<sup>4\</sup> Vgl.\ http://www.tu-berlin.de/qs2.$ 

Abbildung 2: Akademische Kompetenzen (vgl. Meijers et al 2005:5)



#### 6. Fragebogenentwicklung

Im Anschluss an das Operationalisierungsmodell, nach dem von studiengangsbezogenen Akivitäten auf akademisch kompetentes Handeln geschlossen wird, und in Anlehnung an die Kompetenzfeldsystematik wurde ein Fragebogen für eine erste empirische Testung entwickelt. Primäres Ziel war, aktivitätsbasierte Items auf die sieben Kompetenzfelder zu übertragen und empirisch zu testen. Gleichzeitig sollten Items zur kompetenzfeldweisen Selbsteinschätzung abgefragt werden, und es sollte geprüft werden, inwieweit diese mit den aktivitätsbasierten Items korrelieren.

Die Entwicklung des Erhebungsinstruments erfolgte in mehreren Schritten. So wurden in Anlehnung an NSSE 53 handlungsbasierte Items mit einer fünfstufigen Skalierung (nie – sehr oft) formuliert, die beispielhaft für das Kompetenzfeld *Wissenschaftliche Herangehensweise* in Tabelle 1 dargestellt sind. Jedes Item wurde zunächst auf der Basis einer Experteneinschätzung einem der sieben Kompetenzfelder zugeordnet.<sup>5</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Die Entwicklung des Fragebogens, die Durchführung der Testbefragung sowie die faktoranalytsiche Auswertung wurde im Rahmen eine Forschungsmoduls im Masterstudiengang

Tabelle 1: Handlungsbasierte Items des Kompetenzfeldes Wissenschaftliche Herangehensweise

Wissenschaftliche Herangehensweise: Anwendung von Theorien, Modellen und systematischen Wissensbeständen, Arbeit mit Thesen und Beweisführung.

Ich habe	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft	trifft nicht zu
Semesterarbeiten angefertigt (z.B. Hausarbeiten, Projektberichte).	0	0	0	0	0	0
bei der Bearbeitung von studiengangsbezogenen Aufgaben Informationen aus verschiedenen Quellen herangezogen.	0	0	0	0	0	0
für eine Arbeit komple- xe Themen nach speziellen Kriterien selbständig strukturiert.	0	0	0	0	0	0
meine studiengangs- bezogenen Arbeiten nach Thesen, Hypothesen und Beweis- oder Belegfüh- rung aufgebaut.	0	0	0	0	0	0
die Ergebnisse von Forschungsprojekten innerhalb meines Studien- gangs dokumentiert.	0	0	0	0	0	0
in der Bibliothek nach Fachliteratur recherchiert (z.B. im Online-Katalog der Bibliothek.)	0	0	0	0	0	0

Zusätzlich wurden für jedes Kompetenzfeld Selbsteinschätzungsitems konstruiert, die mit einer Niveau-Skala von 1 bis 5 versehen wurden. Dabei wurde die Niveaustufe 1 mit "Novize" und die Niveaustufe 5 mit "Experte" überschrieben. Darüber hinaus bestand auch die Möglichkeit, "trifft nicht zu" anzukreuzen, wenn beispielsweise eine bestimmte Kompetenz aus Sicht der Befragten für ein Studienfach irrelevant war (vgl. Tabelle 2).

Mit dem verbesserten Fragebogen wurden nunmehr standardisierte Face-to-face-Interviews durchgeführt. Die Befragten sollten dabei sowohl

Bildungswissenschaft der TU Berlin mit den Studentinnen Dana-Kristin Mah, Laura Collete und Jasmin Sauer durchgeführt. Ihr Einsatz und ihre Arbeit soll hier ausdrücklich gewürdigt werden.

die Items des Fragebogens beantworten, als auch Angaben zur Qualität bzw. Verständlichkeit der Items machen.

Es wurden 62 Studierende (16 männlich und 46 weiblich) zwischen 22 und 39 Jahren befragt ( $\overline{\mathcal{X}}=27$ ). Um einen ansatzweise deckungsgleichen Verständnishorizont zu generieren, wurden ausschließlich Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften interviewt. Die Ergebnisse und die Testung sind damit nicht automatisch auf andere Fachbereiche wie Natur- und Ingenieurwissenschaften übertragbar.

Tabelle 2: Selbsteinschätzungsitems des Kompetenzfeldes Wissenschaftliche Herangehensweise

		ì	Niveaustufe	n		
Ich schätze meine bisher erworbenen Fähigkeiten						
folgendermaßen ein:	Novize			L	Experte	trifft nicht zu
теп капп	1	2	3	4	5	
für meine Arbeit selbstständig die Regeln wissenschaftlich-systematischer Arbeits- und Herangehensweisen berücksichtigen.	0	0	0	0	0	0
theoriegeleitet arbeiten.	0	0	0	0	0	0

### 7. Faktoren und Reliabilitätsanalyse

Um den Fragebogen auch quantitativ zu testen, wurden für die handlungsbasierten Items mehrere Faktoren- und Reliabilitätsanalysen durchgeführt. Auf diese Weise konnte ihre Anzahl schrittweise reduziert werden. In einem ersten Durchgang wurde die interne Struktur der sieben Faktoren der Kompetenzfeldsystematik (ACQA) mit den zuvor zugeordneten Items explorativ untersucht, so dass nach den kompetenzfeldweisen Faktoren- und Reliabilitätsanalysen erste Items mit niedrigen Ladungen schrittweise ausgeschlossen wurden. So wurden beispielsweise das Item "Ich habe mir im Rahmen meines Studiengangs theoretisches Wissen über die Entwicklung neuer Konzepte/Modelle/Instrumente/Ansätze aneignen können" aus dem Feld *Entwicklungskompetenz* und "Ich habe die Ergebnisse von Forschungsprojekten innerhalb meines Studiengangs dokumentiert" aus dem Feld *Wissenschaftliche Herangehensweise* entfernt.

Items, die im ersten Schritt aufgrund geringer Ladungen auf den ursprünglich vermuteten Kompetenzfeldern eliminiert wurden, wurden in einem zweiten Schritt aufgrund von Korrelationen mit Items aus anderen Kompetenzfeldern und von inhaltlichen Erwägungen anderen Kompetenzfeldern zugeordnet. Mit erneuten kompetenzfeldweisen Faktorenund Reliabilitätsanalysen wurde die interne Struktur der Kompetenzfelder überprüft und passende Items selektiert. Mit dieser Vorgehensweise wurde beispielsweise das ursprünglich der Fachkompetenz zugeordnete Item "Ich habe im Unterricht weiterführende Beiträge geleistet" in das Kompetenzfeld *Intellektuelle Fähigkeiten* verschoben.

In einer Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenmethode über alle Kompetenzfelder wurde anschließend die siebenfaktorielle Struktur überprüft. In einer letzten Iteration wurden Items mit Doppelladungen sowie Items mit nicht intendierter Faktorzuordnung aus dem Modell entfernt bzw. neu zugeordnet. Auf diese Weise entstand das von ursprünglich 53 auf 25 Items reduzierte finale Modell (vgl. Tabelle 3).

# 8. Die Ergebnisse der Faktoren- und Reliabilitätsanalyse

Wie die Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenmethode zeigte, lassen sich die sieben vorgegebenen Kompetenzfelder sehr gut mit Hilfe der handlungsbasierten Items abbilden. Problematisch waren nur einzelne Felder: Bei *Fachkompetenz* wird vermutet, dass die Items nicht fachspezifisch genug formuliert wurden und deshalb die Beantwortung für die Studierenden schwierig war. Allerdings könnte das weniger optimale Ergebnis der Faktorenanalyse auch an der spezifischen Fachkultur der Geistes- und Sozialwissenschaften liegen. Ebenfalls Probleme bereiteten die Items aus dem Bereich *Entwicklungskompetenz*, was wohl daran liegt, dass Entwicklungen in Geistes- und Sozialwissenschaften keine physisch greifbaren, sondern vielmehr geistige "Produkte" darstellen. Dies führte unter Umständen zu Problemen bei der Beantwortung, denen durch eine verbesserte Operationalisierung begegnet werden muss.

Andere Felder wie beispielsweise *Kooperation und Kommunikation* schienen für die Studierenden verständlicher zu sein. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass Befragte geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge aufgrund ihrer Fachkultur Schwerpunkte in diesem Bereich aufweisen und so eine Beantwortung leichter fällt. Für eine weitere Exploration

ist jedoch die Übertragung und Ausweitung des Instruments auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge notwendig.

In Tabelle 3 sind die validierten Items mit ihrer Hauptladung abgebildet. Darüber hinaus wird für jedes Kompetenzfeld das Ergebnis der Reliabilitätsanalyse (Cronbachs  $\alpha$ ) ausgewiesen.

Schließlich interessierte die Autorinnen der Zusammenhang zwischen den handlungsbasierten Items und Kompetenzselbsteinschätzungen. Um diese zu betrachten, wurden additive Indizes mit den handlungsbasierten Items gebildet und mit den Selbsteinschätzungsitems korreliert, was jedoch ein relativ schwer interpretierbares Bild entstehen ließ. Die Selbsteinschätzungsitems korrelierten entweder nicht mit den Indizes aus den korrespondierenden Kompetenzfeldern oder aber mit mehreren Feldern gleichzeitig. Untereinander korrelierten die Selbsteinschätzungsitems jedoch sehr stark, was wohl auch der gleichen Skalierung geschuldet ist. Die Ergebnisse lassen mehrere Schlüsse zu. So könnten die Selbsteinschätzungen zu bestimmten Fähigkeiten sozusagen quer zu den verschiedenen studiumsbezogenen Aktivitäten liegen, oder nicht ausreichend operationalisiert worden sein. Darüber hinaus besteht die Vermutung, dass die kleine Anzahl der Selbsteinschätzungsitems (lediglich zwei bis maximal drei Items pro Kompetenzfeld) eine zu geringe Varianz verursacht. Den Anmerkungen der befragten Studierenden zum Fragebogen konnte entnommen werden, dass einzelne Studierende Probleme hatten, die Selbsteinschätzungsitems tatsächlich zu beantworten. Der Zusammenhang von studiengangsbezogenen Aktivitäten und Kompetenzselbsteinschätzungen bleibt damit ungeklärt. Um genauere Aussagen zu diesem Verhältnis treffen zu können, müssten jedoch weitere Untersuchungen folgen.

#### 8. Ergebnisdiskussion

Um den "shift from teaching to learning" durch qualitätssichernde Instrumente nachhaltig in den Hochschulen zu verankern, bedarf es auch bei der Konzeption der Evaluationsinstrumente eines Umdenkens. Wenn die Kompetenzorientierung als Ziel der Studiengänge ernst genommen wird, heißt das, effektive Instrumente für das Hochschulcontrolling bereit zu stellen, um sich über das Erreichen dieser Zielstellung regelmäßig Gewissheit zu verschaffen. Als Alternative zu den vorhandenen Ansätzen (Assessments oder Selbsteinschätzungen) wurden studiengangsbezogene Aktivitäten als Indikatoren für die Kompetenzorientierung in Studiengän-

Tabelle 3: Faktorladungen der validierten Items und Reliabilität der sieben Faktoren

	9	7 Fakto	ren na	ch der l	Hauptko	7 Faktoren nach der Hauptkomponentenanalyse	ntenan	alyse
	Items	K&K	≝	GSK	EK	FaK	WH	FoK
;	bei Vorträgen didaktische Methoden eingesetzt	08.						
Kooperation & Kommunikation	Aufgaben in Veranstaltungen mit anderen Studenten diskutiert	.73						
$(\mathbf{K} \mathbf{\&} \mathbf{K})$ (Crophachs $\alpha = 0.75$ )	bei Vorträgen Medien unterstützend genutzt	99:						
	aktiv bei Gruppenarbeiten beteiligt	.63						
Intellektuelle	mit Lehrenden über Erkenntnisse diskutiert		62.					
Fähigkeiten	in Veranstaltungen Sachverhalte kritisch hinterfragt		.72					
(IF)	weiterführende Beiträge geleistet		69:					
(Cronbachs $\alpha = 0, 76$ )	KommilitonInnen Feedback gegeben		99.					
Gesellschaftsrelev.	Gesellschaftsrelev.   fachliche Expertise eingebracht			.83				
& strateg. Kompetenzen	& strateg. Kompe- außeruniversitär für gesellschaftliche Fragen/Themen tenzen			82.				
(GSK) (Cronbachs $\alpha = 0,75$ )	erworbene Kenntnisse in gesamtgesellschaftliche Kontexte gesetzt			.61				
Entwicklungs-	einen Entwurf für ein eigenes Konzept o. Ä. entwickelt				98.			
kompetenz	außeruniversitär ein eigenes Konzept o. Ä. entwickelt				.65			
= 0,72)	ein eigenes Konzept o. Ä. realisiert				.62			

		7 Fakto	ren na	7 Faktoren nach der Hauptkomponentenanalyse	Hauptko	mpone	ntenan	alyse
	ILEMIS	K&K	느	GSK	EK	FaK	MH	FoK
	Veranstaltungen vor-/nachbereitet					.74		
Fachkompetenz	an Fachtagungen teilgenommen					.62		
(FaK) (Cronbachs $\alpha = 0,67$ )	für Arbeiten Wissen aus verschiedenen Veranstaltungen genutzt/verknüpft					.61		
	vorgegebene Aufgaben bearbeitet					.52		
Wissenschaftliche	in der Bibliothek nach Fachliteratur recherchiert						17.	
Herangehensweise	Herangehensweise Arbeiten nach Thesen, Hypothesen etc. aufgebaut						LL'	
(WH)	Semesterarbeiten angefertigt						65'	
(Cronbachs $\alpha = 0,63$ )	bei Aufgaben verschiedene Quellen herangezogen						.46	
Forschungskom- benutzt	zusätzlich zur Grundlagenliteratur aktuelle Fachliteratur benutzt							.85
petenz (FoK)	mit neuen Fragestellungen/Ansätzen zur Problemlösung auseinandergesetzt							69:
(Cronbachs $\alpha = 0,60$ )	außeruniversitär an Forschungsprojekten gearbeitet							.42

gen herangezogen. Im Hinblick auf die selbstgesteckten Ziele soll dieser Ansatz im Folgenden nochmals kritisch reflektiert werden.

Wichtigstes Ergebnis ist, dass es gelungen ist, eine Alternative zu den Formaten der Selbsteinschätzung hinsichtlich des Kompetenzerwerbs zu entwickeln. Die handlungsbasierten Fragen wurden durch qualitative und quantitative Tests an das Verständnis der Studierenden angepasst und liefern nunmehr valide und reliable Informationen über die Häufigkeiten studiengangsbezogener Aktivitäten – entlang der sieben vorgegebenen akademischen Kompetenzbereiche. Durch die faktoranalytisch bedingte Reduzierung auf 25 Items stellt der Fragebogen mit einer Bearbeitungszeit von maximal zehn Minuten ein praktikables Fragebogenformat dar, welches sich aufgrund der Kürze auch in umfassendere Studiengangsevaluationen integrieren lässt.

Der Ansatz, durch handlungsbasierte Frageformate auf die Kompetenzorientierung von Studiengängen zu schließen, knüpft an das lerntheoretische Kompetenzkonzept an, nachdem studienbezogene Aktivitäten zu akademisch kompetentem Handeln führen. Dies wird als dynamischer Prozess verstanden (Spiral-Modell), in dem bereits erworbene Kompetenzen in neuen, anspruchsvolleren studentischen Aktivitäten aufgehen. Postuliert wird, dass zwischen studienbezogenen Aktivitäten und akademischem Kompetenzerwerb ein positiver Zusammenhang besteht. Bei der Abfrage nach der Häufigkeit bestimmter studentischer Aktivitäten fehlt jedoch der Aspekt der Qualität. Durch diese evaluatorische Fehlstelle sind der Interpretation zukünftiger Ergebnisse Grenzen gesetzt. Die Interpretation der Ergebnisse bedarf eines Referenzrahmens: hier könnten zum einen die Evaluationsergebnisse mit weiteren in den Fakultäten vorhandenen Prozessdaten (Prüfungsnoten, Abschlussnoten, Abschlussquoten) korreliert werden. Weiter könnte eine studentische Einschätzung hinsichtlich des eigenen Kompetenzfortschrittes zu jedem einzelnen Item integriert werden (z.B.: In welchem Maß hat Sie diese Aktivität in Ihrem Studienfortschritt vorangebracht?). Der von den Autorinnen favorisierte nächste Schritt ist jedoch, für die Lehrenden selbst einen gleichermaßen handlungsbasierten Fragebogen zu entwickeln, um der Ist-Beschreibung der Studierenden ein aktivitätsbasiertes Anforderungsprofil gegenüberzustellen.

Die Zweifel, die hinsichtlich der Selbsteinschätzungen zum Kompetenzerwerb zu Beginn der Untersuchungen im Raum standen, wurden durch die mangelnden Korrelationen zwischen den handlungsbasierten Items und den Selbsteinschätzungen verstärkt. Aus diesem Teilergebnis wird deutlich, dass die Beziehung zwischen Kompetenzselbsteinschätzung

und studiengangsbezogenen Aktivitäten ein noch weites Forschungsfeld darstellen. Es ist davon auszugehen, dass die studentischen Aktivitäten sowohl für den tatsächlichen Kompetenzerwerb als auch für die Kompetenzselbsteinschätzungen einen erklärenden Anteil haben, dass jedoch neben den studiengangsbezogenen Aktivitäten auch motivationale, soziale und andere Aspekte eine Rolle spielen – so wie sie in dem umfassenden Kompetenzbegriff von Weinert mitgeführt werden.

Insgesamt eröffnet der Weg, Studiengänge über studiengangsbezogene Aktivitäten zu beschreiben, neue Perspektiven auf die Studiengänge und ihre Kompetenzorientierung. Gleichwohl stellen sich mit diesem handlungsbasierten Ansatz eine Reihe neuer Fragen für die aktuelle Kompetenzforschung im Hochschulbereich. Für die hochschulpolitische Steuerung sind jedoch die studienbezogenen Aktivitäten der Studierenden jene Faktoren, auf die sie oder die Fakultäten konkreten Einfluss haben. Erkenntnisse über die studentischen Aktivitäten werden daher zu konkreten Handlungsempfehlungen für die Studiengangsverantwortlichen führen.

#### Literatur

- Astin, Alexander W. 1993: What matters in College? Four critical years revisited, San Franciso: Jossey-Bass Inc., Publishers
- Bergen-Kommuniqué 2005: Der europäische Hochschulraum die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005. http://www.bmbf.de/pub/bergen\_kommunique\_dt.pdf, Zugriff am 21.07.2010
- Bönsch, Manfred 1986: Unterrichtskonzepte. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Braun, Edith / Gusy, Burkhard / Leidner, B. / Hannover, Bettina 2008: Kompetenzorientierte Lehrevaluation Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). In: Diagnostica, 54 (1), 30-42.
- Carini, Robert M. / Kuh, George. D. / Klein, Stephen P. 2006: Student engagement and student learning: Testing the linkages. In: Research in Higher Education, 47 (1), 1-32.
- Dorfer, Alexandra / Maier, Brigitte / Paechter, Manuela / Salmhofer, Gudrun 2009: Bologna Prozess und kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluierung, Karl-Franzens-Universität, https://pep.uni-potsdam.de/media/akeva09/Vortraege/F4/F4\_Dorfer, Zugriff am 21.07.2010.
- Kuh, George. D. 2003: What we're learning about student engagement from NSSE. In: Change, 35 (2), 24-32.
- Erpenbeck, John / v. Rosenstiel, Lutz 2007: Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

- Kuh, George D. 2001: The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties. Bloomington, In: Indiana University, Center for Postsecondary Research
- Meijers, Anthonie W.M. / v. Overveld Kees / Perrenet Jacob C. 2005: Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula, Technische Universiteit Eindoven
- Pace, C. Robert 1997: Measuring Outcomes of College. Fifty Years of Findings and Recommendations for the Future, San Franciso: Jossey-Bass Inc., Publishers
- Raue, Cornelia / Steinbach, Jörg 2009: Competence Oriented Evaluation of Study Programmes A Prerequisite of Successful Accreditation, http://www.sefi.be/wp-content/abstracts2009/Raue.pdf, Zugriff am 21.07.2010
- Reis, Oliver 2009: Durch Reflexion zur Kompetenz Eine Studie zum Verhältnis von Kompentezentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In Schneider, Ralf / Szczyrba, Birgit / Welbers, Ulrich / Wildt, Johannes (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Shulman; Lee S. 2002: Making differences: a table of learning. In: Change 34 (6), S. 36-45
- Weinert, Franz E. 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 17-31.
- Weinert, Franz E. 1999: Concepts of Competence, München: Max Planck Institut for Psychological Research

# **GESCHICHTE**

## Bildung in symbolträchtigen Räumen Zur Bau- und Nutzungsgeschichte der Potsdamer Universitätsstandorte vor 1990

Jürgen Angelow Potsdam Seit der Umgründung der Universität Potsdam am 15. Juli 1991 hat diese ihren Sitz an drei räumlich getrennten und baugeschichtlich sehr unterschiedlichen, jedoch durch eine Bahnlinie miteinander verbundenen Standorten: Neues Palais, Babelsberg-Griebnitzsee und Golm. Die Zweckbestimmung dieser drei, aus verschiedenen Epochen stammenden Ge-

bäudekomplexe hat sich im Laufe der Geschichte mehrfach und zum Teil grundlegend gewandelt. Keiner der drei Standorte – und das verbindet sie – ist für Bildungszwecke konzipiert worden, es handelt sich ursprünglich um repräsentative Wirtschafts- und Verwaltungsgebäude sowie um Militärbauten. Obwohl die heutige Nutzung für universitäre Zwecke keine bewusste Entscheidung für den jeweiligen Ort, sondern eher eine Verlegenheitslösung darstellt, sollte doch deren Erinnerungspotenzial für die Traditionsbildung der Universität nicht aus den Augen verloren werden. In ihrer äußeren und inneren Architektur, den zahlreichen Um- und Anbauten, Veränderungen und Überformungen spiegeln sich an allen drei Standorten der Wandel vergangener Bestimmungen, damit verbundene Lebenswirklichkeiten und symbolische Zuschreibungen. Das gebaute Erbe verweist auf eine Hinterlassenschaft, die zur Auseinandersetzung nachgerade einlädt.

#### **Neues Palais**

Am Neuen Palais oder genauer, in den stadtauswärts dahinter gelegenen "Communs" sowie einigen nachträglich entstandenen Zweckbauten befinden sich heute die Hauptgebäude und zentralen Verwaltungseinrichtungen der Universität Potsdam sowie die Philosophische Fakultät. Dieser zentrale Bereich der Potsdamer Universität ist zum großen Teil in Gebäuden aus dem 18. Jahrhundert untergebracht. Friedrich der Große hat seinen Zeitgenossen nach dem Ende des Siebenjährigen Krieges mit Hilfe einer steingewordene "Fanfaronade" vor Augen führen wollen, dass Preußen die neu errungene Großmachtrolle voll ausfüllen würde.

Die Communs sind zwischen 1766 und 1769 im Zusammenhang mit dem Bau des Neuen Palais nach den Plänen des französischen Architekten Jean Laurent Le Geay als Funktionsbauten entstanden, die mit dem ihnen räumlich gegenüberliegenden Schloss architektonisch und funktional korrespondierten. Die Bauleitung hat Friedrich der Große allerdings dem bekannteren Carl von Gontard übertragen. Unter dessen Leitung ist eine den Raum zum Neuen Palais gegenüber der Pirschheide abschließende Platzanlage mit Bauten von monumentaler Strenge auf hohen Sockeln mit repräsentativen doppelläufigen Freitreppen entstanden, die stilistisch dem spätbarocken Klassizismus zugeordnet werden kann und auf politische Außenwirkung gesetzt hat. <sup>1</sup> In ihrem Inneren waren die wichtigsten wirtschaftlichen und logistischen Funktionen des Schlosses angesiedelt. Im südlichen Gebäude befanden sich Einrichtungen, die ausschließlich dem königlichen Zweck dienten: eine große Küche mit Nebenräumen und unterirdischem Küchengang, eine Kellerei sowie Silberkammern, Wohnungen für königliche Kavaliere, Hofstaatssekretäre und Pagen, Jäger, Konditoren und niedere Dienerschaft. Im Innenhof befanden sich eine Bäckerei, eine Konditorei, Ställe, Sattelkammern und Wagenremisen, daneben weitere Räume für Knechte und Bedienstete. Im Nordgebäude waren Räume für Besucher und höfisches Personal eingerichtet worden. Beide Gebäude sind durch eine halbkreisförmige, zurückschwingende Kolonnade mit korinthischen Säulen, seitlich rahmenden Pavillons und Obelisken sowie reichem Skulpturenschmuck verbunden, deren mittiges Triumphtor

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Thomas Pösl: Die Standorte. Ihre Bau- und Nutzungsgeschichte, in: Die Universität Potsdam. Geschichte – Bauten – Umgebung, hrsg. von Manfred Görtemaker, Berlin 2001, S. 77-106, hier: S. 79-80. Vgl. auch: Bernhard R. Kroener: Vom Lehrbataillon zur Landesuniversität. Die Communs und seine Bewohner, Potsdam 2001, S. 3.

den mit Backsteinen bepflasterten Schlossplatz, die "Mopke", zur Landschaft hin öffnet.<sup>2</sup>

Funktion und Zweckbestimmung der Communs haben sich in den Zeitläuften gewandelt. Nach dem Tode Friedrichs des Großen trat das Neue Palais als Wohnschloss hinter das im Neuen Garten gelegene Marmorpalais zurück, die Communs jedoch behielten ihre ursprüngliche Funktion als Wirtschaftstrakt bei. In der Regierungszeit Friedrich Wilhelms III. erlebte das Nord-Commun eine Funktionsänderung, da es seit 1820 als Kaserne der I. Kompanie des neu gebildeten, - die Schlosswache stellenden Königlichen Lehr- und Infanterie-Bataillons fungierte und somit nach Ansicht von Zeitgenossen zur "schönsten und vornehmsten Kaserne im ganzen preußischen Staat" avancierte. Dass die besten Unteroffiziere des preußischen Heeres unter den Augen des Monarchen ausgebildet wurden. weist auf die besondere Stellung des preußischen Unteroffizierskorps hin. Die Kaserne bildete ebenso den Ausgangspunkt des bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges alljährlich am 2. Mai – zur Erinnerung an die Schlacht bei Großgörschen 1813 – auf der Mopke stattfindenden "Schrippenfestes", das an die Gründung des Bataillons erinnern sollte. Es diente einer sakralen wie volksnahen Selbstinszenierung der Hohenzollernmonarchie. Dieses harmonische Bild erhielt einen schwerwiegenden Bruch, als Potsdamer Gardefüsiliere während der revolutionären Ereignisse des Jahres 1848 am 12. September auf der Mopke die Farben Schwarz-Rot-Gold entrollten. Zwar blieb dies eine Episode, doch war die Identifikation von Dynastie und Militär nachhaltig und leitmotivisch bis zum Ende der Monarchie irritiert worden.

Unter den späteren Monarchen korrespondierte die militärische Funktion der Communs mit den wirtschaftlichen Erfordernissen, die sich aus der Nutzung des Neuen Palais als Wohnschloss ergaben, wobei in Abhängigkeit der privaten Gewohnheiten der jeweiligen Herrscher mal die eine, mal die andere Funktion überwog. Ende des 19. Jahrhunderts wurde das Commun-Areal stadtauswärts durch den kaiserlichen Marstall mit Reithalle ergänzt. Der zweistöckige, atriumartige Backsteinbau mit seinen charakteristischen Rundbogenfenstern wurde 1894 fertiggestellt und bis 1918 als Reithalle genutzt. In ihm befinden sich heute – nach dem Einbau einer Zwischendecke – das im März 1950 fertig gestellte Auditorium

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Pösl, Standorte, S. 80-82.

Maximum der Universität Potsdam mit 412 Plätzen, eine Cafeteria, drei Hörsäle sowie Seminarräume und Büros.<sup>3</sup>

Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges – dessen hinführende Besprechung und schriftliche Auslösung im Neuen Palais stattgefunden hatte – hörte das Lehrbataillon zu Bestehen auf. Der Kaiser begab sich zum Kriegschauplatz, der Ort verlor seinen Glanz. Mit Niederlage und Revolution zogen am 9. November 1918 die Posten ab, am 14. November folgte der Hofzug der Kaiserin ihrem Gatten nach Doorn in die Emigration. Die Hohenzollernmonarchie war versunken und machte einem "Land Preußen" Platz, in dessen Besitz das Neue Palais und die Communs überführt wurden.

Die Communs erlebten zwischen 1919 und 1945 zahlreiche Umbauten, zum Teil wurden sie auch für Wohnzwecke Potsdamer Bürger verwandt. 1948 gab es immerhin 47 Mieter. Bis heute haben sich einige Parterre-Wohnungen im nördlichen Commun erhalten.<sup>4</sup> Hinzu trat seit 1921 die Nutzung des nördlichen Communs für die Unterbringung von Beamten der Höheren Polizeischule, deren Standort die in Eiche gelegene Auguste-Victoria-Kaserne war. Im Süd-Commun befand sich das Casino der Polizeischule, darüber besaß der renommierte Architekt und Bühnenmaler Hans Poelzig Atelier und Wohnung. Nach 1933 wurde das Gebäude umgebaut, so dass hier zwei Jahre später die Führerschule des Reichsarbeitsdienstes (RAD) und die Reichsmusikzug einziehen konnte. Daneben befand sich hier Wohnung und Musikstudio des Schlagerkomponisten Hermann Nielebock, der zum Hauptmusikzugführer Adolf Hitlers avanciert war. Ein anderer Mieter der Communs sollte später noch von sich Reden machen. Es war der bekannte Kunstwissenschafter Willy Kurth, der 1946 zum Direktor (ab 1956 Generaldirektor) der Staatlichen Schlösser und Gärten berufen wurde und in dieser Eigenschaft die Anfangsjahre der Brandenburgischen Landeshochschule sowie der Akademie für Staat und Recht in Babelsberg kritisch begleitete.

Die ehemalige Reithalle mit ihren Remisen und Stallungen wurde mehrfach umgebaut: Zuerst für die Bedürfnisse der Produktion von Luftleiteranlagen für den Funkempfang, später für Unterkünfte von Polizei und Militär, schließlich zur Flugsicherungsschule. Der Bombenangriff auf

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Die Träger zur Eindachung des Audimax hatte ein Beauftragter der Landesregierung aus den Trümmern der Göringschen Residenz "Karinhall" geborgen. Otto Rückert: Die PH – eine Lehrerbildungsstätte der sozialistischen DDR 1948-1956, Manuskript, in: Archiv Universität Potsdam, PHP, Rep. 874, Bl. 180.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Pösl, Standorte, S. 83.

Potsdam in der Nacht vom 14. auf den 15. April 1945 hatte das Schlossareal zwar nicht beschädigt, es jedoch zum Fluchtziel von mehr als 1.300 Menschen werden lassen. Mehrere Grantwerfereinschläge während der letzten Kampfhandlungen Ende April sowie ein Brand, der entweder durch Waffenwirkung, durch Plünderer oder durch Angehörige des Reichsarbeitsdienstes ausgelöst worden war,<sup>5</sup> führten zu erheblichen Schäden am Süd-Commun, die erst Jahre später behoben wurden – nachdem die Nutzung der Communs zugunsten der neu gegründeten Brandenburgischen Landeshochschule festgelegt worden war. Damit erwachte ein Teil des Schlosskomplexes zu einem Zeitpunkt zu neuem Leben, als andere Zeugnisse der preußischen Herrschaftsarchitektur in Berlin und Potsdam der Spitzhacke zum Opfer fielen.<sup>6</sup>

Zunächst suchte die neue politische Führung dem "Geist des Militarismus und reaktionären Preußentums" durch radikale Umnutzung des gesamten Neuen Palais und seiner Nebengebäude im Sinne des "antifaschistisch-demokratischen Neuanfangs" sinnbildhaft abzuschwören, stieß aber auf den Widerstand des Schlösserdirektors Willy Kurth, der im Gespräch mit dem Minister für Volksbildung. Wissenschaft und Kunst des Landes Brandenburg, Fritz Rücker, denkmalpflegerische Aspekte sowie die Unbrauchbarkeit der großen Festsäle für die Unterbringung einer Hochschule ins Spiel brachte und als Kompromiss eine Nutzung lediglich des Areals der Communs durchsetzte.<sup>7</sup> Wenn sich Kurth dem Argument des Kultusministers, das Schloss doch endlich einer "vernünftigen Nutzung" zuzuführen, zu entziehen suchte, dann musste er mithelfen, Alternativen zu finden. Denn zunächst wurden bis zur Fertigstellung der Communs insgesamt 28 beheizbare Räume im dritten und vierten Stock des Neuen Palais durch die Institute für Botanik, Geschichte und Geografie genutzt.<sup>8</sup> Auch die Hochschulverwaltung war im März 1949 aus den Römischen Bädern ins Neue Palais gezogen und hatte dadurch den Druck auf die Schlösserverwaltung weiter erhöht.

Die am 3. Oktober 1949 ihren Lehrbetrieb aufnehmende Arbeiter- und Bauernfakultät (ABF) der Landeshochschule verblieb bis auf weiteres in einem ehemaligen Schulgebäude in der Innenstadt gelegenen Dor-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Differierende Darstellungen bei Rückert, PH, Bl. 182. Kroener, Lehrbataillon, S. 12-13.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Kroener, Lehrbataillon, S. 18.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Zur Raumfrage und dem Gespräch zwischen Rücker und Kurth: Pädagogische Hochschule "Karl Liebknecht" Potsdam. Kurzer Abriss der Geschichte einer Lehrerbildungsstätte, Teil I – 1948-1961, Potsdam 1984, S. 28.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Rückert, PH, Bl. 181.

tustraße. Der Versuch, sie in einer Kaserne in Potsdam-Eiche unterzubringen, misslang. Nachdem die sowjetische Kontrollkommission im Juni 1950 die von ihr bis dahin genutzte Lindenschule zur Verfügung gestellt hatte, ging diese in ein Tauschgeschäft ein, welches der Stadt Potsdam neben der Lindenschule das Schulgebäude in der Dortustraße verschaffte und der ABF – bis zu ihrer Auflösung 1964 - den wesentlich größeren Schulkomplex der Einsteinschule in der Hegelallee 30.9

Nach Fertigstellung des Nord-Communs und der Umquartierung der Umsiedlerfamilien im Oktober 1949 zogen dort das Rektorat, die Dekanate, der Studentenrat, die Institute der Pädagogischen Fakultät sowie einige Einrichtungen der Allgemeinwissenschaftlichen Fakultät ein. In einem Schreiben an den Volksbildungsminister des Landes Brandenburg vom 13. Dezember 1949 überließ Schlösserdirektor Kurth den gesamten Gebäudekomplex miet- und pachtfrei sowie auf unbestimmte Zeit, mit Ausnahme der Elektrostation sowie der dazugehörigen Dienstwohnungen. <sup>10</sup> Das ausgebrannte Süd-Commun hingegen war erst im Frühjahr 1952 bezugsfertig, nachdem auf zwei öffentlichen Kabinettssitzungen unter erheblichem Druck der SED eine Aufstockung der Investitionsmittel für die Hochschule durchgesetzt worden war, 11 und Studentenvertreter am 28. September 1951 beim Stellvertretenden Ministerpräsidenten der DDR, Walter Ulbricht, interveniert und eine Behebung der Materialprobleme sowie eine zügigere Bautätigkeit angemahnt hatten. 12 Von nun ab bildete sich eine Funktionsteilung der Communs heraus: Während im südlichen Commun der naturwissenschaftliche Bereich angesiedelt wurde, blieb das nördliche Gebäude den Geisteswissenschaften vorbehalten.

Auf Druck der Landesregierung, die mit der sowjetischen Kontrollkommission Hand in Hand arbeitete, wurde der Hochschule am 30. Dezember 1949 auch die ehemalige Hofgärtnerei an der Maulbeerallee überschrieben, wo sich 1950 das Institut für Botanik ansiedelte. In der vom Architekten Albert Geyer 1911 errichteten Villa Kache befinden sich heute das Biologische und Biochemische Institut. Als weitere Außenstelle ist ebenfalls die Villa Liegnitz an der Peripherie des Parks Sanssouci ge-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Ebd., Bl. 183-184.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Schreiben Prof. Kurths an Minister Singer, 13. Dezember 1949 (Abschrift für Rektorat der Brandenburgischen Landeshochschule), in: PHP, Rep. 731, Bl. 128.

Die Haushalts- und Investitionsmittel der Landeshochschule steigerten sich zwischen
 1948 und 1951 folgendermaßen. Haushaltsmittel: 1948/615.000 Mark, 1949/1.055.100
 Mark, 1950/2.385.500 Mark, 1951/4.056.000 Mark. Investitionsmittel: 1948/233.000,
 1949/863.800, 1950/2.088.500, 1951/2.495.700. Rückert, Bl. 186-188.

<sup>12</sup> Rückert, Bl. 182.

legen. Dort etablierten sich 1951 das Zoologische Institut und später die Zellphysiologie und -biologie. <sup>13</sup> Auch der ehemalige Marstall trat Anfang der 50er Jahre zum Komplex der Hochschule, nachdem Verkaufsstelle, Post sowie eine Abteilung des Landesarchivs weggezogen waren. Entsprechend einer Vereinbarung zwischen dem Ministerium für Volksbildung des Landes Brandenburg, der Schlösserverwaltung sowie der Brandenburgischen Landeshochschule waren der Landeshochschule zwischen 1948 und 1951 Alter und Neuer Marstall, nördliches und südliches Commun, die Villen Kache und Liegniz, Schloss Lindstedt und das Haus am Südtor zur Nutzung übergeben worden. Dies hatte den Wiederaufbau bzw. die Instandsetzung der jeweiligen Gebäude mit Mitteln der Landeshochschule eingeschlossen, für die Außenfassaden war die Schlösserverwaltung zuständig geblieben. Während die genannten Gebäude vor weiterem Verfall geschützt und einer sinnvollen Nutzung zugeführt worden waren, befanden sich die Römischen Bäder, die von der Hochschule geräumt werden mussten, nach Aussage der Hochschulverwaltung, deren Begehrlichkeit sich auch auf diesen Gebäudekomplex erstreckte, bald in einem beklagenswerten Zustand. Der Vorschlag, alle Gebäude und auch die Verantwortung über die Außenfassaden zu übernehmen, wurde jedoch nicht aufgegriffen.<sup>14</sup>

Schließlich errichtete man 1954–58 als nördliches Pendant zum Marstall einen von der Baumasse her identischen Gebäudekomplex mit Sporthalle, Mensa sowie Vorlesungs- und Seminarräumen. Die nunmehr erfolgte Komplettierung des Commun-Komplexes signalisierte ein bereits gewandeltes Verhältnis zum baulichen Erbe der Hohenzollern, das jene Diskussion um Erbe und Tradition vorwegnahm, die zehn Jahre später die DDR-Geschichtswissenschaft beschäftigen sollte. Indem man das architektonische Vorbild nicht einfach umnutzte, sondern bewusst aufgriff und sensibel ergänzte, akzeptierte man das zugefallene Erbe und reklamierte gleichzeitig die sinngebende Rolle des Hausherrn und Bewahrers. Der "erste Arbeiter- und Bauernstaat auf deutschem Boden" hatte sich nicht nur in den Hohenzollernschlössern eingerichtet, er hatte diese in sein Gesellschaftskonzept integriert.

Weitere fünf Gebäude, davon drei für Internatszwecke, waren bereits 1952 weiter stadtauswärts unter Mithilfe der Studenten vollendet worden. Dort befinden sich heute vor allem Büros der Verwaltung. 1972 kamen

<sup>13</sup> Ebd., Bl. 183; Pösl, S. 91.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Schreiben der Hochschulverwaltung, Verwaltungsdirektor Jentzsch, an Minister für Volksbildung, Wandel, Potsdam, 10. Januar 1952, in: Bundesarchiv, DR 2, 233, Bl. 16-17v.

die baulichen Erweiterungen gegenüber den Communs stadtauswärts mit der Errichtung des Physikgebäudes, des so genannten "Einsteinhauses" zu einem vorläufigen Abschluss.

Die Wohnheimsituation blieb bis zum Ende der DDR prekär. Mit Gründung der Hochschule waren verschiedene Potsdamer Mietshäuser in Studentenwohnheime umfunktioniert worden. Noch Anfang der 50er Jahre wurde die Bevölkerung in der Presse aufgerufen, Solidarität zu üben und den Studenten "einfachste Schlafstellen sowie möblierte und Leerzimmer" zur Verfügung zu stellen. Ein anderer Pressebeitrag aus dem Jahre 1951 ging sehr deutlich auf die katastrophalen Zustände im Wohnheim der Arbeiter- und Bauernfakultät in der Jägerallee ein:

"Zweihundert Studenten hausen nun im wahrsten Sinne des Wortes in diesem wilhelminischen Ziegelbunker, das bedeutet: ein Wasserhahn pro 12 Mann und zwei Toiletten pro 26 Mann. (...) Ordentlich waschen kann sich hier im Grunde genommen kein Student. Nur Vollbäder im Rasiernapf sind möglich."<sup>17</sup>

Mit der Fertigstellung der Studentenwohnheime am Neuen Palais 1952 wurde das Objekt in der Jägerallee stillgelegt. Mit dem Bau weiterer Studentenwohnheime in der Forststraße 41-43 und 44-46 für insgesamt 249 Studenten entspannte sich die Situation 1954-57 zwar temporär, das Problem brach aber angesichts steigender Studentenzahlen in den folgenden Jahren immer wieder auf. Neben dem Ausbau der Wohnheime waren zwischen 1953 und 1957 auch neue provisorische Studentenunterkünfte in der Stadt organisiert worden, so dass die Unterbringungskapazität bis 1957 auf 1.580 Plätze gesteigert werden konnte. 18 Mit der Fertigstellung der in Richtung Eiche gelegenen T-Heime Ende der 70er Jahre wurde dem weiteren Ausbau der Pädagogischen Hochschule Rechnung getragen. Weitere Investitionen und bauliche Veränderungen wurden auf den Zeitraum zwischen 1991-95 verschoben, obwohl der Verfall der historischen Bausubstanz im Bereich der Communs und Kolonnaden unaufhörlich voranschritt.<sup>19</sup> Zudem wurde bezüglich der Unterbringung der Studenten in den Erweiterungsplanungen der späten 80er Jahre<sup>20</sup> sowie in einer Denkschrift

<sup>15</sup> Rückert, S. 184-186, LHA, Rep. 205 A/91 unpaginiert.

 $<sup>^{16}</sup>$  Märkische Volksstimme, Nr. 226, vom 26.9.1950 und 229, vom 29.9.1950, zit. nach: Rückert, Bl. 185.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Frischer Wind, Nr. 127, 2. Juni 1951, zit. nach: Rückert, PH, Bl. 490.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Rückert, Bl. 490-491.

<sup>19</sup> Pösl, Standorte, S. 90.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> In den Beratungen seit 1987 und dem Festlegungsprotokoll vom 25. März 1988 zur Sicherung des Endausbaus der PH Potsdam war von Investitionen im Gesamtwert von ca. 90 Mio. DDR-Mark ausgegangen: Trinkwasserleitung zu Studentenwohnheimen, Sekundärerschlie-

aus dem Jahre 1989 angesichts des nunmehr auf fast 4.000 Studierende angewachsenen Bedarfs eine erhebliche Überbelegung sowie deutliche Defizite im sanitären Bereich bemängelt.<sup>21</sup>

#### Babelsberg - Griebnitzsee

Im östlichen Stadtteil von Potsdam-Babelsberg, unmittelbar südlich an den S-Bahnhof Griebnitzsee anschließend, befindet sich der zweite zentrale Standort der Potsdamer Universität. Genau genommen verteilen sich die zur Universität gehörenden Gebäude, die vornehmlich zur Juristischen sowie zur Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät zählen, nicht nur auf das flächenmäßig bedeutende Areal am Bahnhof Griebnitzsee mit seinem neoklassizistischen, aus der NS-Zeit stammenden Hauptgebäude, sondern auch auf eine etwas kleinere Fläche im Babelsberger Park nahe dem Schloss Babelsberg sowie auf eine Reihe zwischen beiden Standorten befindliche Liegenschaften längs der Karl-Marx-Straße. Der Hauptstandort am Griebnitzsee wird durch den 196 Meter langen repräsentativen Bau dominiert, der in den Jahren zwischen 1939 und 1943 als Präsidialgebäude des 1921 gegründeten Deutschen Roten Kreuzes (DRK)<sup>22</sup> errichtet wurde, um das DRK-Präsidium angesichts des bevorstehenden Krieges von Berlin-Tiergarten in das ruhiger gelegene Babelsberg zu verlegen.<sup>23</sup> Die Standortentscheidung war auch deshalb getroffen worden, weil auf dem Areal bereits seit dem Ende des 19. Jahrhunderts das Zentraldepot des Preußischen Landesvereins des Roten Kreuzes ansässig war, wovon die bebaute Fläche hinter dem Hauptgebäude zeugt. Dennoch fehlt dem in der Landschaft isoliert gebliebenen Hauptgebäude jeder architektonische Be-

Bung Fernwärme, Beteiligung an Heizwerk und Fernwärmetrasse, Einrichtung Trinkwasserschutzzone im Wildpark, Komplettierung PH zwischen 1991-1995 durch Errichtung von 500 Wohnheimplätzen, einer zentralen Hochschulbibliothek, Ersatz- und Erweiterungsneubau Mensa und Küche, Ersatzneubau für das wissenschaftlich-technische Zentrum, für Werkstätten und Laborräume sowie Errichtung einer Sporthalle. In: Landeshauptarchiv Potsdam, Rep. 401, 23844, unpaginiert.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Denkschrift zu Problemen der Erhaltung und Entwicklung der materiell-technischen Basis der Pädagogischen Hochschule "Karl Liebknecht" Potsdam, 1988/89, in: Archiv Universität Potsdam, PHP, Rep. 7034, Bl. 1-15.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Frauke Hagemann: Das Deutsche Rote Kreuz in der Weimarer Republik, in: Horst Seithe, Frauke Hagemann: Das Deutsche Rote Kreuz im Dritten Reich (1933-1939). Mit einem Abriss seiner Geschichte in der Weimarer Republik, Frankfurt a. M. 1993, S. 15-55.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Ausführlich: Regine Jaszinski: Das ehemalige Präsidialgebäude des Deutschen Roten Kreuzes in Potsdam-Neubabelsberg (1938-1943). Ein Repräsentationsbau des Nationalsozialismus, Magisterarbeit FU Berlin, 1997.

zugsrahmen. Ursprünglich vorgesehene weitere Bauten, die eine räumliche Lagebeziehung zur Filmstadt Babelsberg herstellen sollten, sind durch den Kriegsverlauf nicht zur Ausführung gelangt.

Als Sitz einer öffentlichen, in den NS-Staat fest integrierten und von der SS personell durchsetzten Massenorganisation hatte der Bau von vornherein das Bedürfnis nach Repräsentation zu berücksichtigen und mit Blick auf seine geplante Einbindung in die Filmstadt Babelsberg den "Kulturwillen" des NS-Staates vor Augen zu führen.<sup>24</sup> Der Auftrag war an den Leiter der Bauabteilung des DRK, den SS-Architekten Norbert Demmel gegangen, dessen Planungen zur Fassadengestaltung weder die Potsdamer Baupolizei noch den Oberbürgermeister oder Albert Speer überzeugten. So wurde Emil Fahrenkamp, der den Filmstadt-Wettbewerb gewonnen hatte und als "Beauftragter" Albert Speers für die Filmstadt fungierte, mit der Überarbeitung betraut. In Kombination beider Architekten entstand schließlich ein Gebäude, das den Vorstellungen der Auftraggeber entsprach. Es handelt sich um eine dreiflügelige Anlage in Form einer römischen Eins, deren Hauptbau ein dreigeschossiger Mitteltrakt bildet, der an den Seiten jeweils durch zweigeschossige Seitenflügel begrenzt wird. Der dadurch entstehende Ehrenhof weist auf die repräsentative Funktion genauso hin, wie die Steigerung zur Mitte durch einen den Mitteltrakt zentral beherrschenden, massiven Portalvorbau mit obligatorischem "Führerbalkon". <sup>25</sup> Das heutige Metallgitter des Balkons hat die hier ursprünglich angebrachte Mauerbrüstung ersetzt. Über der mittleren Fenstertür war das Rot-Kreuz-Symbol angebracht, das von den Fängen eines Adlers mit Hakenkreuz auf der Brust gehalten wurde.

Auch im Innern manifestierte das Gebäude das Bedürfnis nach Repräsentation und Gedenken des NS-Staates. Großzügig angelegte Repräsentationsflächen, wie die Vorhalle, die Ehrenhalle – ein sakral anmutender Gedenkraum für Gefallene – und eine Festhalle, vor allem aber die Verwendung kostbaren Natursteins – wie Marmor und Travertin – symbolisierten den Wunsch nach Sinngebung des Opfertodes für die "Volksgemeinschaft" wie nach Dauerhaftigkeit, den die Architektur gleichsam stellvertretend für das NS-Herrschaftssystem ausdrücken sollte. <sup>26</sup> In der abgestuften Raumausstattung und Materialverwendung der Büros – vor allem einheimische Hölzer und Marmor gelangten zum Einsatz – verbin-

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Jaszinski, Präsidialgebäude, S. 75-88, hier S. 75.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Pösl, Standorte, S. 100.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Jaszinski, Präsidialgebäude, 85-86.

det sich die Repräsentationsabsicht des Auftraggebers mit dem hierarchischen Führerdenken des NS-Staates.

Im Krieg blieb das DRK-Gebäude intakt, lediglich die Kraftfahrzeughalle – in der sich heute die Bibliothek befindet – erhielt einen Bombentreffer und brannte aus. Zur Verbesserung des Luftschutzes, insbesondere der Errichtung von Brandmauern, Löschanlagen und Splittergräben sowie eines mehrstöckigen Luftschutzbunkers waren vom 1. Juli 1944 bis zu ihrer Rückführung in das Konzentrationslager Sachsenhausen Anfang April 1945 auch KZ-Häftlinge zum Einsatz gekommen, die ein heute überbautes, barackenartiges, mit Stacheldraht umzäuntes Außenlager bewohnten. Als die Rote Armee am 27. April das Gelände besetzte, hatte der DRK-Präsident und SS-Führer Ernst-Robert Grawitz für sich und seine Familie den Freitod gewählt, die Masse der DRK-Funktionäre hatte sich abgesetzt. Nach der Kapitulation vom 8. Mai zog das Oberkommando der sowjetischen Streitkräfte in Deutschland unter Marschall Shukow in den Gebäudekomplex. Das Gebiet wurde gesperrt, mit Wachposten versehen und mit Hilfe eines hohen Lattenzaunes gegen unbefugte Blicke gesichert.

Als 1952 im Austausch mit den Liegenschaften in Forst Zinna die am 12. Oktober 1948 gegründete Deutsche Verwaltungsakademie einzog, war das Areal, einschließlich der dazu zählenden Bereiche der ehemaligen Villenkolonie Neubabelsberg, wohl auch deshalb bereits aus dem öffentlichen Blickfeld geschwunden. Es wurde 1953 durch die Gebäude der "Zentralen Richterschule" im Park Babelberg unterhalb des Schlosses ergänzt, die im April 1951 eröffnet, ein Jahr später in "Deutsche Hochschule der Justiz" umbenannt und schließlich mit der Verwaltungsakademie zusammengelegt worden war. Von nun ab standen der Deutsche Verwaltungsakademie zahlreiche Gebäude in Neubabelsberg zur Verfügung, die vor allem an den zwei Standorten am Bahnhof Griebnitzsee und im Babelsberger Park sowie im dazwischen liegenden Villenviertel lokalisiert waren.

Mit dem Bau der Berliner Mauer wurden die Standorte der Akademie in die DDR-Grenzsicherungsanlagen einbezogen. Teile des Babelsberger Parks gehörten nun zum Grenzgebiet und erhielten Grenzsicherungsanlagen mit Stacheldraht und Todesstreifen, ebenso die südlich an das Akademiegelände am Griebnitzsee angrenzende West-Enklave Steinstücken. Der Bahnhof Griebnitzsee wandelte sich zum streng bewachten Grenzbahnhof und wurde vom Gelände der Akademie durch eine Mauer abgeschottet. Die gegenüberliegenden Bibliotheksräume wurden vergittert.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Almuth Püschel, Vera Dost: Das Außenkommando Babelsberg, unveröffentlichtes Manuskript.

Zutritt zur Akademie erhielten nur noch Angehörige mit Passierschein oder Personen, die sich zuvor an der Wache legitimiert hatten. <sup>28</sup> Nach der Wende wurde die Akademie, die sich 1990 noch in "Hochschule für Recht und Verwaltung" umbenannt hatte, bis auf die Sektion Rechtswissenschaft abgewickelt, die Immobilien übernahm die Universität Potsdam.

#### Golm

Von allen Universitätsstandorten ist Golm, wo sich heute neben einigen geisteswissenschaftlichen Disziplinen die mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät befindet, wohl am nachhaltigsten durch die DDR-Vergangenheit geprägt worden. Den Ort zeichnen weder preußischer Glanz noch besondere Repräsentativität aus. Es handelt sich im Kern um nüchterne Kasernen- und militärische Funktionsbauten, die nach Einführung der allgemeinen Wehrpflicht am 16. März 1935 begonnen, 1938 vollendet und bis zum Kriegsende von der "Luftnachrichtenabteilung Oberbefehlshaber der Luftwaffe" genutzt wurden. Benannt waren sie nach dem 1936 tödlich verunglückten Amtschef im Reichsluftfahrtministerium, General Wather Wever.<sup>29</sup> Zeitweilig befand sich hier eine Dependance des ehemaligen Chefs der Spionageabwehr des Dritten Reiches, Admiral Wilhelm Canaris. Dieser war nach der Abschiebung ausgewählter Juden in die Schweiz im Herbst 1942 bei Hitler in Ungnade gefallen, mit der Leitung eines Sonderstabes für Handelskrieg und wirtschaftliche Kampfmaßnahmen beim Oberkommando der Wehrmacht betraut und nach Potsdam-Eiche versetzt worden

Die Dienststelle Golm fungierte als Kommunikationszentrum und Nachrichtenzentrale der Luftwaffe, hier waren gegen Ende des Krieges etwa 120 Luftnachrichtenhelferinnen, sog. "Blitzmädel" eingesetzt. Das Areal hat den Bombenkrieg und die letzten Kämpfe um Potsdam nicht unbeschadet überstanden. Die noch nutzbaren Gebäude dienten der sowjetischen Armee zwischen 1945 und 1949 als Unterkünfte. Danach war hier eine Volkspolizeibereitschaft stationiert, bis das Gelände dem am 8. Februar 1950 ins Leben gerufenen Ministerium für Staatssicherheit für Bildungszwecke zugewiesen wurde. Seit der feierlichen Eröffnung der

182 die hochschule 1/2011

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Pösl, Standorte, S. 104.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Ebd., S. 94-96. Darauf basierend: Anna-Maria Engelmann: Stasi, Spitzel und Studenten – Die Juristische Hochschule Potsdam in Golm, in: Potsdamer Ge(h)schichte. Streifzüge ins 20. Jahrhundert, im Auftrag des Militärgeschichtlichen Forschungsamtes hrsg. von Arnim Lang und Matthias Rogg, Berlin 2005, S. 80-87.

Hochschule durch SED-Generalsekretär Walter Ulbricht, den Minister für Staatssicherheit Wilhelm Zaisser und Staatssekretär Erich Mielke am 16. Juni 1951 befand sich hier bis 1990 die "Hochschule des Ministeriums für Staatssicherheit", die 1965 in "Juristische Hochschule" umbenannt wurde. <sup>30</sup> Aus dieser Zeit datiert die Wiederherstellung des Kasernenkomplexes sowie die Errichtung zahlreicher neuer Funktionsbauten. Von architektonischem Interesse ist vor allem das heutige Haus 5, das 1952–55 auf den Grundmauern der zerstörten Kasernenanlage neu errichtet wurde, deren Baumasse es rekonstruierte. <sup>31</sup>

Merkwürdigerweise erinnert das düster-pathetische Gebäude mit seinen travertinverkleideten Pfeilern und Marmorelementen an nationalsozialistische Repräsentationsbauten. Dieser Eindruck entsteht auch bei Betrachtung der Inneneinrichtung, insbesondere in den Bereichen der marmorverkleideten "Königshalle", der Treppen und des mit 500 Plätzen ausgestatteten Festsaals. Die auffällige architektonische Nähe von NS-Staat und früher DDR scheint allerdings eher auf die Resistenz des neoklassizistischen Formsinns und Zeitgeschmacks zu verweisen als auf ein demonstratives Anknüpfen an das äußere Erscheinungsbild der NS-Diktatur. Dennoch ist dieser Erinnerungsort von besonderer Signifikanz: Zum einen wird die Überformung eines militärischen Baukörpers für die Belange des Lehr- und Ausbildungszweckes sichtbar.<sup>32</sup> Zum anderen wird an diesem architektonischen Beispiel der ambivalente Umgang des "ersten Arbeiter- und Bauernstaates auf deutschem Boden" mit der NS-Vergangenheit sinnbildlich, kompensiert doch die ästhetische Form zwar den veränderten politischen Inhalt, greift aber gleichzeitig weiterwirkende autoritäre Einstellungen und Strukturen auf.

Ohne ästhetischen Reiz hingegen sind die seit den 60er Jahren hinzugekommenen Funktions- und Wohnbauten: Wachgebäude, Kinderkrippe und Kindergarten (1969) mit insgesamt 120 Plätzen, Turnhalle, Ambulatorium mit Arzt- und Zahnarztbereich, Schwimmbad (1959-60) mit Sauna (1974), Sozialgebäude mit großem Mehrzwecksaal sowie Internat

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Vgl. Ausgewählte Ereignisse und Fakten zur Entwicklung des Hochschule des Ministeriums für Staatssicherheit in chronologischer Folge, Potsdam 1984, in: BStU, MfS, JHS 23092, Bl. 5.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Daten und Fakten zur Entwicklung der Hochschule des Ministeriums für Staatssicherheit 1951-1984, Anlage 5 (Materiell-technische Sicherstellung der Ausbildungsbasis) in: BStU, MfS, JHS, 23092, S. 60-63, hier: S. 60.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Hierzu ausführlicher: Torsten Wenzel: Tschekistische Kaderausbildung in Krisenzeiten. Offiziersschüler an der Hochschule des MfS in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre, Magisterarbeit 2005, Universität Potsdam, S. 50.

(1978-81). Das Objekt besaß seit 1980 sogar eine eigene Tankstelle. Gerade in letzteren Gebäuden, deren Planung auf der Erweiterungskonzeption vom 20. März 1970 basierte, manifestierten sich das Streben nach ausgeweiteter Raumnutzung und Zweckerfüllung. Die Bauten befinden sich auf ehemaligen Flurstücken der LPG "Thomas Münzer", die der Juristischen Hochschule einvernehmlich übertragen worden waren. Sie sind vom Büro für Städtebau in Potsdam sanktioniert und ab 1971 durch das VEB Hochbaukombinat Potsdam als Generalauftragnehmer unter Beteiligung zahlreicher örtlicher Baufirmen realisiert worden. <sup>33</sup> Außerhalb des Objektes waren seit den 50er Jahren zahlreiche Wohnungen zur Versorgung der MfS-Angehörigen und ihrer Familien gebaut worden. <sup>34</sup>

Im Zuge der drohenden Auflösung der Juristischen Hochschule Ende 1989 rückten die dort befindlichen Immobilien in das öffentliche Interesse. Bereits am 18. Dezember 1989 – also weit vor der Auflösung des vom 17. November 1989 bis zum 31. März 1990 existierenden Amtes für Nationale Sicherheit, dem die Juristische Hochschule nunmehr unterstand – hatte der Rektor der Pädagogischen Hochschule Potsdam, Professor Axel Gzik, in einem Brief an Ministerpräsident Hans Modrow mit Blick auf die zum Teil inzwischen katastrophale bauliche Situation sowie die Verschiebung der geplanten Investitionen am Neuen Palais auf die Zeit nach 1991 die Übernahme des gesamten Golmer Objektes in den Bestand der Hochschule beantragt, um die "komplizierten materiell-technischen Probleme der PH (...) mit wesentlich geringeren ökonomischen Aufwendungen" zu lösen. 35

Mit der Übertragung des Geländes an die Pädagogische Hochschule durch den Ministerrat der DDR am 1. Februar 1990 konnte diese ihre Kapazitäten schlagartig um ca. 800 Internatsplätze, eine Bibliothek mit Lesesaal, fünf Hörsäle (darunter einer mit 500 Plätzen), 20 Seminarräume und 210 Mitarbeiterräume erweitern. Daneben wurden auch Druckerei, Fahrzeugreparaturwerksatt, Tischlerei, Verkaufsstelle, Buchhandlung, Mensa mit Küche, Gaststätte, Wäscherei, Kindergarten und -krippe so-

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Hauptauftragnehmer waren: VEB Hochbaukombinat Potsdam (Rathenow), VEB Tiefbaukombinat Potsdam (Brandenburg), VEB Technische Gebäudeausrüstung (Potsdam-Babelsberg), PGH Landschafts- und Gartengestaltung Potsdam, VEB Inneneinrichtungskombinat Berlin, VEB Wohnungsbaukombinat Potsdam (Betriebsteil Projektierung, Brandenburg), vgl. BStU, MfS, JHS, 163 unpaginiert.

<sup>34</sup> BStU, MfS, JHS, 23092, S. 60-63.

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Schreiben Professor Axel Gziks an Ministerpräsident Hans Modrow, 18. Dezember 1989, in: Archiv Universität Potsdam, PHP, Rep. 7034, Bl. 23-26.

wie medizinische Einrichtungen der ehemaligen JHS übernommen.<sup>36</sup> Die Gemeinde Golm, die bis dahin keinen Zugang zum Objekt hatte und es nun gern in Kommunaleigentum überführt hätte, ging leer aus. Infolge der schnellen technischen Umsetzung des Ministerratsbeschlusses konnte der Lehrbetrieb in Golm bereits im Frühjahrssemester 1990 aufgenommen werden. Nicht einmal drei Monate waren vergangen, seitdem die letzten Offiziersschüler ihr Studium eingestellt hatten.<sup>37</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Pressemitteilung: Pädagogische Hochschule "Karl Liebknecht" Potsdam – neuer Rechtsträger des ehemaligen Juristischen Hochschule Golm, in: Archiv Universität Potsdam, PHP, Rep. 7019, Bl. 2-3.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Torsten Wenzel, Tschekistische Kaderausbildung in Krisenzeiten, 2005, S. 119.

## **PUBLIKATIONEN**

Wolf Wagner: Tatort Universität. Vom Versagen deutscher Hochschulen und ihrer Rettung, Klett-Cotta, Stuttgart 2010, ISBN 978-3-608-94614-7, 187 Seiten, € 16,90

Wolf Wagners "Tatort Universität" ist kein Campus-Krimi, sondern eine hochschulpolitische Streitschrift. Schließlich werden nicht nur die Täter – die versagenden deutschen Hochschulen – bereits im Untertitel genannt. Auch die Tat erscheint nicht irreversibel: Im Laufe des Buches werden Vorschläge zur Rettung der deutschen Hochschulen gemacht.

Zunächst aber zum von Wagner diagnostiziertem Versagen der deutschen Hochschulen und den daraus folgenden Konsequenzen für die Gesellschaft: An den deutschen Hochschulen studierten zu wenige, was die Innovations- und damit auch internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands gefährde. Zudem weigerten sich die Hochschulen, den Studierenden eine wissenschaftliche Berufsausbildung zu bieten. Und die Hochschulen neigten zur Selbstbezüglichkeit, die sich in immer stärker spezialisierten Fachkulturen bei gleichzeitiger Abschottung gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen zeige (S. 19). Diese Diagnose ist bekannt, doch Wagner geht nicht sofort zur üblichen Präsentation eines Forderungskatalogs über, beispielsweise nach Erhöhung der öffentlichen Bildungsinvestitionen, Stärkung der Praxisorientierung des Studiums oder Leistungssteigerung von Wissenschaftler/innen. Vielmehr stellt Wagner den Beitrag, den Hochschulen normalerweise zur Innovationsfähigkeit einer Gesellschaft erbrächten, ins Zentrum seiner Argumentation: Kreativität. Wagner skizziert, was Kreativität für Wissenschaft und Studium bedeutet, worin diese besteht, warum sie unverzichtbar ist und wie sie am besten durch die Hochschulen gefördert werden könnte.

Denn mit Kreativität verbindet sich die Hoffnung, auch aus nichtökonomischen Tätigkeiten Kapital schlagen zu können: Die sogenannte "kreative Klasse" (Richard Florida) – Künstler, Intellektuelle, Bohemians, Studierende – ermögliche durch ungezielte und nicht nutzenorientierte,

186 die hochschule 1/2011

eben kreative Tätigkeit Innovation. Auch Wagner hofft auf die kreative Klasse (S. 74ff), versucht sich aber auch an einer Bestimmung dessen, was Kreativität denn überhaupt ausmacht. Hierfür unterscheidet er zwischen zwei Denkweisen: Auf der einen Seite "verrücktes Denken", das horizont-überschreitend, assoziativ und fehlerfreundlich sei, auf der anderen Seite "exaktes Denken", das regelkonform, überprüfend und fehlereliminierend sei. Erstes sei kreativ, letzteres bewertend, beide gehörten zum schöpferischen Prozess in der Wissenschaft, den Wagner unter Berufung auf Wilhelm von Humboldt als Menschenbildung bezeichnet (S. 24ff).

Die Hochschulen müssten nun unter ihrem Dach beide Denkweisen vereinen, doch besonders infolge der immer stärkeren fachlichen Spezialisierung dominiere exaktes Denken. Wissenschaft zersplittere in Fachkulturen, die die interdisziplinäre Kommunikation erschwerten, die Entwicklung neuer Ansätze hemmten und Methodenorthodoxie beförderten (S. 58ff). Statt auf anwendungsferner Grundlagenforschung zu beharren, müssten sich insbesondere die Universitäten "als integraler Bestandteil des Innovationsprozesses begreifen … und anerkennen, dass alle Fächer und alle Sparten der Hochschulen am Innovationsprozess beteiligt sind" (S. 70).

Es folgen allerdings keine Vorschläge zur Reorganisation der Forschung an deutschen Hochschulen. In den letzten beiden Kapiteln, die allerdings die Hälfte des Buches ausmachen, entwirft Wagner seine Vorstellung eines kreativen Studiums – denn für Wagner ist das Studium die entscheidende Phase, in der "verrücktes Denken" gefördert werden muss, soll es später auch in der Forschung zu Innovation führen. Wagner ruft dazu auf, den Bologna-Prozess und die damit verbundenen Studienreformen als Chance wahrzunehmen: "Nicht mehr die Lehre der Professoren steht im Mittelpunkt, sondern der Lernprozess der Studierenden. Das macht es notwendig, das Studium völlig neu zu denken, nicht nur die Curricula, sondern jede einzelne Lehrveranstaltung – erst recht, wenn man eine kreative Hochschule schaffen will" (S. 78). Die derzeit kritisierte Bürokratisierung habe nichts mit dem Bologna-Prozess zu tun, sie sei auf die fachlich überspezialisierte Professorenschaft zurückzuführen, die auf der Überprüfung jeder noch so marginalen Lehrveranstaltung bestünde (S. 111).

Wagners Gegenmodell: Zunächst einmal das Bachelor-Studium auf vier Jahre erweitern – eine Forderung, die mittlerweile vielerorts zu hören ist. Die so gewonnene Zeit will Wagner nutzen, um Raum für "verrücktes Denken" im Studium schaffen. Das Bachelorstudium soll demnach künftig mit einem "Kreativjahr" beginnen: Im "wissenschaftsethnologischen

ersten Erkundungssemester" (S. 99) belegen die Studierenden höchstens ein Viertel der Lehrveranstaltungen in ihrem Fach, den Rest nutzen sie, um andere Fächer und Wissenschaftsstandards kennenzulernen. Anschließend können sie eine informierte Entscheidung treffen, ob sie das ursprünglich gewählte Studienfach weiterstudieren oder wechseln wollen. Ab dem zweiten Semester wird dann - neben der Aneignung des nötigen Fachwissens - mit wachsenden Anteilen "verrücktes Denken" geübt. Nach Wagners Vorstellungen soll daher "forschendes Lernen" im zweiten und dritten Semester 15 Prozent des Studiums ausmachen und im vierten bis siebten Semester je 20 Prozent. Ab dem fünften kommen noch zehn Prozent "eigenes Projekt" hinzu, die bis zum achten Semester auf 50 Prozent (Bachelorarbeit) gesteigert werden. Ein analoges Modell entwickelt Wagner für das Master- wie auch für das Promotionsstudium (Wagner sieht die Promotion als dritten Zyklus im Bologna-Studiensystem und nicht als erste Phase wissenschaftlicher Berufstätigkeit, wie es im deutschen Wissenschaftssystem üblich ist).

Wagner verbleibt konsequent in der Denkweise des Bologna-Prozesses und folgt der Logik der Stufung nicht nur bezüglich der Studienabschlüsse, sondern auch des zunehmenden Anteils des Eigenstudiums bzw. der Einübung in Kreativität. Für die Begründung eines vierjährigen Bachelorstudiums, dessen allgemeinbildender Charakter von Wagner mit dem Verweis auf die gängige Praxis des undergraduate-Studiums in den USA zusätzlich legitimiert wird, gelingt dies. Doch für die innere Organisation des Bachelorstudiums bleibt Wagner der Strukturdominanz in der Bologna-Denkweise verhaftet. Die Festlegung steigender Kreatitivitätsanteile im Studienverlauf wirkt nicht nur schematisch, sondern auch willkürlich. Warum nicht die Kreativität der Studierenden entfesseln – warum nicht ihre "antizipierte Mündigkeit" (Jürgen Habermas) zum Maß der Dinge machen und das Studium freigeben? Einige Studierende profitieren von einer stärkeren Strukturierung des Studiums, andere nicht. Welche Anteile "eigene Projekte" und "forschendes Lernen" am Studium haben, ergibt sich häufig erst im Einzelfall und kann sich zudem im Studienverlauf verändern, der zudem nicht so linear sein muss, wie von Strukturplänen des Studiums unterstellt wird. Kreativität lässt sich ebenso wenig wie Menschenbildung per Knopfdruck, allein durch eine vorgebene Mischung selbst- und fremdbestimmten Studierens, automatisch erzeugen.

Das letzte Kapitel behandelt die "institutionellen Voraussetzungen für eine kreative Hochschule". Damit löst Wagner sich von Vorschlägen zum Studium im engeren Sinne und widmet sich der breiteren hochschulpoliti-

188 die hochschule 1/2011

schen Diskussion. Es geht um die Erhöhung der Bildungsbeteiligung, die Studienfinanzierung (sozialverträgliche Studiengebühren seien vertretbar, S. 147), die Aufwertung der Lehre an deutschen Hochschulen (beispielsweise durch Leistungszulagen für erfolgreiche Kompetenzvermittlung, S. 153), die Reform von Berufungsverfahren (etwa durch Vorbegutachtung der Bewerber/innen durch "unabhängige, finanziell gut ausgestattete Fachgremien" (S. 163), die eine informierte, aber präsidiale Entscheidung ermöglichten), Mitbestimmung und die Aufwertung von Fachhochschulen zu Universitäten (bei gleichzeitiger Differenzierung des *Universitäts*-systems in eher anwendungs- und eher theorieorientierte Universitäten, S. 144). Diese Vorschläge, so sinnvoll jeder einzelne für sich sein mag, wirken aneinandergereiht, und Wagner bietet keine Begründung, warum genau diese Bereiche reformiert werden müssten und andere nicht. So scheint es etwa an der "kreativen Hochschule" Studierende und Professor/innen zu geben; der Mittelbau hingegen bleibt unerwähnt.

Wolf Wagners Publikation "Tatort Universität" bereichert die Diskussion um die Reform des Studiums um eine weitere Stimme. Er ist mit seinen Vorschlägen für ein studium generale innerhalb eines vierjährigen Bachelorstudiums auf Seite derjenigen, die derzeit eine "Reform der Reform" fordern. Wagners vehementes Plädoyer für Kreativität macht deutlich, dass diese Reform sich nicht auf die Abschwächung einiger bürokratischer Regelungen beschränken sollte. Die Wiedereinführung eines vierten Studienjahres sollte mit Wagner vielmehr als Chance begriffen werden, den Studierenden wieder mehr Raum für selbstbestimmtes Studieren zu geben.

Roland Bloch (Halle-Wittenberg)

Tobias Brändle: 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, ISBN 978-3-531-17300-9, 164 Seiten, € 29,-

Der Bologna-Prozess hat zu umfangreichen Diskussionen und entsprechend vielfältigen Analysen über die Studienreform geführt. Das zehnjährige Jubiläum des Bologna-Prozesses nahmen viele zum Anlass für eine Zwischenbilanz. Einer davon ist Tobias Brändle, Mitglied der Graduate School of Sociology am Institut für Soziologie in Münster. Ziel seiner Arbeit ist es, den Bologna-Prozess aus einer bildungspolitischen Perspektive

darzustellen, kritisch zu hinterfragen und für zukünftige Diskussionen eine solide Grundlage zu schaffen. Brändle hat sich hierfür die Frage gestellt, welche Akteure eigentlich den Bologna-Prozess gestaltet haben. Welche Kontinuitätslinien, welche Brüche und welche Themenzentrierungen entstanden dadurch? Und was bedeutet das für die Zielsetzungen und ihre Umsetzungen? Durch die Beantwortung dieser Fragen soll das Buch als Überblickswerk "nicht nur 'alte Hasen', sondern auch Neulinge zu weiteren Auseinandersetzungen mit der Thematik anregen" (S. 7).

Die Arbeit gliedert sich in drei ungefähr gleich lange und auf den ersten Blick in sich geschlossene Kapitel, denen eine kurze Einleitung vorgeschaltet ist. Bevor Brändle die am Bologna-Prozess beteiligten Akteure, ihre Ansichten und ihre Zusammenarbeit vorstellt und analysiert (2. Kapitel), zeichnet er im 1. Kapitel anhand der verschiedenen Deklarationen die wichtigsten Stationen des Bologna-Prozesses nach. Eine Konzentration auf die Chancen, Herausforderungen und Problematiken erfolgt im 3. Kapitel, bevor die Arbeit mit einem relativ kurzen Fazit schließt.

Das 1. Kapitel zeigt, dass sich der Bologna-Prozess als sehr dynamisch erwiesen hat. Um diesen Prozess "in seiner ganzen Breite zu begreifen und einer Engführung auf einzelne Aspekte der Studienstrukturreform entgegen zu wirken" (S. 17), stellt Brändle jede Deklaration, die bei den Treffen der europäischen Bildungsminister abgeschlossen wurde, in der Reihenfolge ihrer Verabschiedung detailliert vor. Der Vergleich der Beschlüsse zeigt die Entwicklungslinen der darin enthaltenen Ziele, die zumeist wiederholt, z.T. aber auch erweitert und ergänzt wurden. Brändle bilanziert, "dass sich der Bologna-Prozess nicht nur durch Kontinuitätslinien beschreiben lässt, sondern im Gegenteil in einigen Bereichen auch Brüche nachgezeichnet werden können" (S. 70). Als Kontinuitätslinien werden u.a. die stetige Ausweitung der beteiligten Akteure und der Zieldimensionen des Bologna-Prozesses genannt. Einen deutlichen Bruch sieht der Autor beispielsweise in der Veränderung der Terminologie des Bologna-Prozesses im London Kommuniqué, welches diesen nicht länger als ein eher kurzfristig angelegtes Vorhaben, sondern als langfristiges Projektum bestimmt

Bei einem Blick auf das Literaturverzeichnis wird deutlich, dass Brändle für diese Darstellung v.a. Primärliteratur (also die Deklarationen selbst) herangezogen hat. Diese wurden dezidiert ausgewertet, um den gesamten Bologna-Prozess mit seinen zentralen Etappen nachzuzeichnen. Leider erzeugt diese Vorgehensweise gelegentlich ermüdende Redundanzen. Für einen guten Überblick – von dem sowohl die erwähnten "alten

190 die hochschule 1/2011

Hasen" als auch die Neulinge profitieren können – sorgen hingegen nach der Auswertung jeder Deklaration die Zusammenfassung, das Fazit und die Memobox mit den wichtigsten Fakten sowie am Ende des gesamten Kapitels die Zwischenbilanz mit einem zusammenfassenden Schaubild.

Trotz erwähnter Redundanzen lohnt eine Lektüre des 1. Kapitels in zweierlei Hinsicht: Einerseits wird durch die Darstellung und den Vergleich der Beschlüsse die Entwicklung der Ziele – und dadurch die Prozesshaftigkeit von "Bologna" – deutlich. Zum anderen entwickelt Brändle entlang der Deklarationen erkenntnisleitende Fragen für die restliche Untersuchung, wodurch sich das erste Kapitel als wichtiger Hintergrund für die weiteren Kapitel erweist.

Das 2. Kapitel stellt die Positionen und Einflüsse der in Deutschland am Bologna-Prozess beteiligten Akteure vor. Brändle stellt und beantwortet dabei die Frage "wie sich die Zusammenarbeit zwischen diesen Akteuren gestaltet und ob zwischen diesen ein Spannungsfeld besteht, sowie ob die Studienreform aus einer Initiative der Bildungsminister resultiert oder von einem Netzwerk verschiedener Akteure forciert wurde" (S. 75).

Zunächst werden auf der Europäischen Ebene die Rolle der Europäischen Kommission und des Europarats sowie ihre zunehmende Zusammenarbeit thematisiert. Die Kultusminister der Bundesländer, zusammengefasst in der KMK, werden an zweiter Stelle vorgestellt. Drittens erfolgt die Akkreditierung, deren "Einführung ... in vielfältiger Hinsicht tiefgreifende Veränderungen im Beziehungsgeflecht zwischen den verschiedenen Akteuren im Hochschulwesen nach sich gezogen" habe (S. 93). Die Hochschulen, behandelt im vierten Teil, werden anhand der HRK dargestellt. Die HRK gebe deutliche Hinweise an die staatlichen Akteure, ohne deren Berücksichtigung die Ziele des Bologna-Prozesses nicht erreicht werden könnten (z.B. eine weitreichende Reform des Kapazitätsrechts). Brändle stellt hier heraus, dass die HRK die Studienstrukturreform von Beginn an befürwortet und sich für deren Umsetzung eingesetzt hätte. Es bleibt jedoch zu bezweifeln, ob die dargestellte eindeutige Befürwortung des Bologna-Prozesses durch die HRK auch die tatsächlichen Meinungen an den Hochschulen widerspiegelt. Fünftens geht Brändle auf die nicht unbedeutende Rolle der Studierenden im Reformgeschehen ein, die "insbesondere auf europäischer Ebene darauf hingewirkt haben, dass die soziale Dimension des Bologna-Prozesses berücksichtigt wird" (S. 107).

Dem Autor gelingt es in diesem Kapitel, anschaulich darzustellen, dass die Zahl der Akteure im Verlauf des Bologna-Prozesses nicht nur zugenommen hat, sondern auch welche unterschiedlichen Rollen sie bei der Realisierung der Vorhaben der Bildungsminister eingenommen haben. Er stellt dabei deutlich die daraus resultierenden Spannungsfelder heraus, die nicht nur aufgrund vormals bestehender Interessensgegensätze existieren, sondern vor allem themenzentriert konstruiert werden. Es formiert sich also ein komplexes Beziehungsgeflecht zwischen den verschiedenen Akteuren, "was es unmöglich macht, den Bologna-Prozess als eindimensionales, hauptsächlich durch die Bildungsminister getragenes Geschehen zu fassen" (S. 109).

Im 3. Kapitel werden anhand von statistischen Daten die Chancen, Probleme und Herausforderungen des Bologna-Prozesses aufgezeigt und diskutiert, wobei immer auch Bezug zu den in den vorherigen Kapiteln dargestellten Deklarationen und Akteuren genommen wird. Entlang der Dimensionen Implementierung, Mobilität, soziale Dimension und Übergang auf den Arbeitsmarkt zeigt Brändle übersichtlich, wie und ob diese Ziele verwirklicht wurden. Die Umsetzungen der Ziele bewertet der Autor – in Übereinstimmung mit dem Mainstream – eher negativ und somit bieten seine Einschätzungen zur Zielerreichung wenig Überraschendes: So stellt er an einer Stelle fest, dass "die dargestellten Daten [...] demnach nahe[legen], dass die mit der Umstellung auf die neuen Studiengänge verbundenen Chancen durch die Hochschulen nicht genutzt wurden" (S. 121). An anderer Stelle heißt es. ..dass nur ein geringer Teil von Bachelor-Absolventen nach dem Abschluss des Studiums in eine Erwerbstätigkeit übergeht" (142). Schließlich wird resümiert, dass in allen im 3. Kapitel betrachteten Bereichen noch weitere Anstrengungen notwendig seien, um die mit dem Bologna-Prozess angestrebten Ziele zu erreichen.

Mit Hilfe seiner Vorgehensweise, also einem unparteiischen Blick sowohl auf Chancen als auch auf Herausforderungen und Problematiken, kann Brändle einer einseitigen Auffassung des Bologna-Prozesses entgegenwirken und an die differenzierte Auseinandersetzung mit den Rollen der einzelnen Akteure anschließen. Allerdings werden die hierfür verwendeten statistischen Daten ohne Rückgriffe auf Sekundärliteratur analysiert. So vermeidet er zwar die vermeintlich einseitigen Interpretationen bestimmter Akteursgruppen, andererseits würde erst die Einbeziehung von Meinungen und Analysen anderer das Kapitel komplettieren. Seinem Anspruch, Neulinge und "alte Hasen" zur weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik anzuregen, kann er in diesem Kapitel aber gerecht werden, nicht nur, weil auf viele Chancen, Herausforderungen und Problematiken von "Bologna" nicht eingegangen wird.

192 die hochschule 1/2011

In seiner kurzen Schlussbetrachtung fasst der Autor zunächst die drei Kapitel zusammen. Abschließend gibt er einen kurzen Ausblick auf zukünftige Herausforderungen und warnt vor einem ausschließlich kritischen Umgang mit dem Bologna-Prozess, der "nicht nur zu einem Ausblenden der positiven Aspekte desselben [führe], sondern auch zu einer Beibehaltung der Mängel der Studienstrukturreform" (S. 151).

Bei einem Blick auf das gesamte Buch ist neben der ausführlichen Auseinandersetzung mit den Deklarationen insbesondere die Fokussierung auf die Akteure hervorzuheben. Zum Verständnis der inneren Logik des Bologna-Prozesses und der dabei getroffenen Entscheidungen versucht Brändle, Zugang zu den beteiligten Akteuren zu erlangen. Dieses Vorgehen macht es ihm möglich, seine eingangs erwähnten Fragen zu beantworten und aufzuzeigen, "dass es sich bei dem Bologna-Prozess nicht um ein Vorhaben handelt, dessen Ideen von Anfang an feststanden, sondern beständig, auch heutzutage noch, Aushandlungsprozesse unter Beteiligung verschiedener Akteure in fast allen Teilbereichen stattfanden" (S. 7). Die Studienstrukturreform ist demnach als Komplex zu verstehen, ..der sich durch vielfältige Interessenlagen und daraus begründeten Spannungsfeldern auszeichnet" (112). Insgesamt geht es Brändle also nicht nur um die Chancen, Herausforderungen und Problematiken, wie der Titel irreführenderweise suggeriert, sondern auch um die Akteure und den Prozess-charakter von "Bologna" - und hier liegt die besondere Stärke und das Neuartige des Buches.

Die Arbeit ist fundiert und ausführlich, deckt aber nicht alle Dimensionen des Bologna-Prozesses ab. Insofern ist es kein "Überblickswerk" über die vergangenen 10 Jahre von "Bologna". Gelungen ist Brändle aber eine Darstellung der Zielenwicklung und der Akteure des Bologna-Prozesses. So stellt das vorliegende Buch trotz der angesprochenen Probleme einen interessanten Beitrag zur Diskussion um Bologna dar und hält tatsächlich sowohl für alle Neulinge als auch für "alte Hasen" wichtige und detaillierte Informationen zum Prozess bereit.

Viola Herrmann (Berlin)

# Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945<sup>1</sup>

Peer Pasternack Daniel Hechler Halle-Wittenberg

#### 1. Publikationen

Niederhut, Jens: *Wissenschaftleraustausch im Kalten Krieg. Die ostdeutschen Naturwissenschaftler und der Westen* (Kölner Historische Abhandlungen Bd. 45). Böhlau, Köln/Weimar/Wien 2007. 374 S. € 47,90. Im Buchhandel.

Anhand der Analyse des staatlich kontrollierten Wissenschaftsaustausches wird gezeigt, in welchem Ausmaß die DDR und die Bundesrepublik unterhalb der politischen Ebene miteinander verflochten waren.

Hübsch, Reinhard/Friedrich-Martin Balzer (Hg.): "Operation Mauerdurchlöcherung". Robert Neumann und der deutsch-deutsche Dialog. Pahl-Rugenstein, Bonn 1994. 227 S. € 12,40. Im Buchhandel.

Der Schriftsteller Neumann hält 1961 in Marburg einen Vortrag zum Thema "Was geht uns Eichmann an?" und zeichnet die anschließende Diskussion auf Tonband auf. Kurz nach dem Mauerbau hält er den gleichen Vortrag an der Humboldt-Universität und spielt Teile der Marburger Diskussion vor. Wiederum zeichnet er die darauf folgende Diskussion auf und wertet diese in einem Oberseminar der Politikwissenschaften in Marburg aus. 1964 kommt Neumann wieder nach Marburg, die Veranstaltung kreist nun jedoch weniger um die unter-

194 die hochschule 1/2011

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Die Bibliografie erfasst ausschließlich selbstständige Publikationen: Monografien, Sammelbände, Kataloge, CDs/CD-ROMs/DVDs, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben. Daneben werden auch unveröffentlichte Graduierungsschriften und umfänglichere Internetpublikationen verzeichnet. 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, Institut für Hochschulforschung/Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Wittenberg/Berlin 2006, ISBN 3-937573-08-9. 10,- €, im Buchhandel oder über institut@hof.uni-halle.de

schiedliche Aufarbeitung der NS-Vergangenheit in beiden deutschen Staaten, sondern um die Frage, ob eine direkter Kontakt zur Humboldt-Universität aufgenommen werden solle. Der Band dokumentiert diese Diskussionen.

Schleiermacher, Sabine/Norman Pohl (Hg.): *Medizin, Wissenschaft und Technik in der SBZ und DDR. Organisationsformen, Inhalte, Realitäten* (Abhandlungen zur Geschichte der Medizin und der Naturwissenschaften Bd. 107). Matthiesen Verlag. 326 S. € 49.-. Im Buchhandel.

Die Beiträge behandeln grundlegende Züge der DDR-Wissenschafts- und Hochschulpolitik und beschreiben die Entwicklungen an einzelnen Einrichtungen (Berliner Akademie der Wissenschaften, Bergakademie Freiberg, Hochschule für Maschinenbau Karl-Marx-Stadt) bzw. in einzelnen Disziplinen (Hochschulgeografie, Medizinstudium, Mikroelektronik).

Ring Christlich-Demokratischer Studenten Thüringen (Hg.): *50. Gründungsjubilüum des RCDS an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.* Bonn 1995. 122 S. Volltext unter http://www.rcds-thueringen.de/uploads/festschrift

Faensen, Hubert: *Geheimnisträger Hakeburg. Beispiel eines Funktionswandels: Herrensitz, Ministerresidenz, Forschungsanstalt, SED-Parteischule* (Brandenburgische Historische Hefte Bd. 6). Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung, Potsdam 1997. 106 S. Bezug bei: Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung, Heinrich-Mann-Allee 107, 14473 Potsdam. Volltext unter http://www.politische-bildung-brandenburg.de/publikationen/pdf/hakeburg.pdf

In der DDR war das Schloss seit 1948 Parteihochschule der SED; Dozenten waren u.a. Wolfgang Leonhard und Carola Stern. Später war die Hakeburg zeitweilig Sitz des Intelligenzclubs "Joliot-Curie" und wurde anschließend zu einem Gästehaus der SED umfunktioniert.

Heike Spangenberg/Kai Mühleck/Michael Schramm/Heidrun Schneider: *20 Jahre nach dem Erwerb der Hochschulreife. Abschließende Befragung der Studienberechtigten des Jahrgangs 1989/90 − Vorbericht* (HIS: Forum Hochschule 10/2010). Hochschul-Informations-System, Hannover 2010. 92 S. € 10,-. Bezug bei: HIS, Goseriede 9, 30159 Hannover; Volltext unter http://www.his.de/pdf/pub\_fh/fh-201009.pdf.

Mytze, Andreas W. (Hg.): *Robert Havemann 100* (=europäische ideen, Sonderheft). O.O. [London] 2010. 76 S. € 6,-. Bezug bei: Robert-Havemann-Gesellschaft, Schliemannstraße 23, 10437 Berlin.

Aus Anlass des 100. Geburtstages Havemanns vereint das Heft ein Interview mit der Havemann-Witwe, würdigende Gesamtdarstellungen des Lebens Havemanns, Texte zur Haft während der NS-Zeit, zu Vorwürfen, Havemann sei in Kunstschiebereien verwickelt gewesen, und einige Faksimilie-Dokumente.

Max, Ingolf (Hg.): *Traditionelle und moderne Logik. Lothar Kreiser gewidmet* (Leipziger Schriften zur Philosophie Bd. 15). Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2003. 217 S. € 25,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren neben einem Verzeichnis der wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Lothar Kreiser – vor und nach 1989 Logik-Professor an der Universität Leipzig – vor allem die Aufsätze zur Logik als Lehrgebiet an Pädagogischen Hochschulen und in der pädagogischen Forschung der DDR sowie zu Lothar Kreiser als Frege-Biograph.

Philipp, Peter: *Logisch-philosophische Untersuchungen* (Perspektiven der analytischen Philosophie Bd. 20). Hrsg. u. m. einl. Bemerkungen versehen von Ingolf Max und Richard Raatzsch, Walter de Gruyter, Berlin/New York 1998. 418 S. Im Buchhandel.

Philipp (1946-1995) war Logiker an der Universität Leipzig und schied 1995 freiwillig aus dem Leben. Der Band versammelt die meisten seiner, überwiegend in der DDR verfassten und erstpublizierten Texte. Eine Einleitung der Herausgeber, Curriculum Vitae und eine Liste der wissenschaftlichen Publikationen runden den Band ab.

Adam, Robert: *Die Darstellung der Jenaer Urburschenschaft in der deutschen Geschichtswissenschaft von 1949 bis 1989/90.* Magisterarbeit am Historischen Institut der Friedrich-Schiller-Universität. Jena 2006. Volltext unter http://www.burschenschaftsgeschichte.de/pdf/adam\_urburschenschaft.pdf

Fleischauer, Alexander: "Die Enkel fechten's besser aus." Thomas Müntzer und die Frühbürgerliche Revolution – Geschichtspolitik und Erinnerungskultur in der DDR. Aschendorff Verlag, Münster 2010. 399 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Held, Wieland/Uwe Schirmer (Hg.): *Rudolf Kötzschke und das Seminar für Landesgeschichte und Siedlungskunde an der Universität Leipzig. Heimstatt sächsischer Landeskunde* (Schriften der Rudolf-Kötzschke-Gesellschaft Bd. 1). Sax-Verlag, Beucha 1999. 213 S. € 30,-. Im Buchhandel.

Das im Jahre 1906 an der Universität Leipzig durch den Kultur- und Universalhistoriker Karl Lamprecht ins Leben gerufene Seminar für Landesgeschichte und Siedlungskunde wurde über vier Jahrzehnte durch Rudolf Kötzschke (1867–1949) geleitet.

Werner, Matthias (Hg.): *Im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik. 150 Jahre Landesgeschichtsforschung in Thüringen* (Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Thüringen, Kleine Reihe Bd. 13). Böhlau, Köln/Weimar/ Wien 2005. 431 S. € 39,-. Im Buchhandel.

Benser, Günter / Michael Schneider (Hg.): "Bewahren – Verbreitung – Aufklären". Archivare, Bibliothekare und Sammler der Quellen der deutschsprachigen Arbeiterbewegung. Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn-Bad Godesberg 2009. 376 S. Bezug bei: archiv.auskunft@fes.de; Volltext unter http://library.fes.de/pdf-files/adsd/06730.pdf

Die Publikation vereint kurze biographische Skizzen über jene Männer und Frauen, die sich um die Bewahrung und die Erschließung der Quellen der deutschsprachigen Arbeiterbewegung verdient gemacht haben. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Texte zu Alfred Eberlein (1916–1982, 1958–1971 Direktor der Universitätsbibliothek Rostock, 1971 Verhaftung, 1975 Übersiedlung in die Bundesrepublik Deutschland, später Leiter der Bibliothek zur Geschichte der Arbeiterbewegung des neu begründeten Instituts zur Geschichte

der Arbeiterbewegung der Ruhr-Universität Bochum), Otto Franke (1877–1953, ab 1947 Bibliograph an der Parteihochschule "Karl Marx" in Liebenwalde, später in Kleinmachnow, dort ab 1948 Aufbau einer Bibliothek von sekretierter, vorwiegend nationalsozialistischer Literatur), Heinz Gittig (1923–2002, 1954–1988 an der Deutschen Staatsbibliothek Berlin, zuletzt als Leiter der Benutzungsabteilung und Stellvertreter des Generaldirektors), Lothar Groll (1929 – 1984, ab 1951 an der Bibliothek des damaligen Marx-Engels-Lenin-Instituts beim Parteivorstand der SED, dem späteren Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, ab 1963 Führung eines Sektors des Bereichs Bestandsaufbau und Bestandserschließung, ab 1973 stellvertretender Abteilungsleiter), Bruno Kaiser (1911–1982, Gründer und bis 1972 Leiter der Bibliothek des Instituts für Marxismus-Leninismus in Berlin, zunächst auch des Archivs des Marx-Engels-Lenin-Instituts) und Paul Neumann (1880–1969, Leiter der Bibliothek beim ZK der SED).

Plassmann, Engelbert / Dietmar Kummer (Hg.): *Bibliothekarisches Studium in Vergangenheit und Gegenwart. Festschrift aus Anlass des 80jährigen Bestehens der bibliothekarischen Ausbildung in Leipzig im Oktober 1994* (Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie Sonderheft 62). Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main 1995. 292 S. € 64.-. Im Buchhandel.

Die Aufsätze widmen sich der bibliothekarischen Ausbildungsgeschichte des heutigen Fachbereichs Buch und Museum der HTWK Leipzig.

Zeil, Wilhelm: *Sorabistik in Deutschland. Eine wissenschaftsgeschichtliche Bilanz aus fünf Jahrhunderten* (Schriften des Sorbischen Instituts Bd. 12). Domowina-Verlag, Bautzen 1996. 216 S. € 19,50. Im Buchhandel.

Heftrig, Ruth/Bernd Reifenberg (Hg.): Wissenschaft zwischen Ost und West. Der Kunsthistoriker Richard Hamann als Grenzgänger. Beiträge einer Tagung in der Universitätsbibliothek Marburg am 13. und 14. Juni 2008 (Schriften der Universitätsbibliothek Marburg Bd. 134). Jonas Verlag, Marburg 2009. 192 S. € 25,-. Im Buchhandel.

Richard Hamann (1879–1961), nahm 1947 zusätzlich zu seinem Marburger Lehrstuhl eine Gastprofessur an der späteren Humboldt-Universität zu Berlin an. Hier wirkte er bis zu seiner Entlassung im Jahr 1957 und blieb auch später noch aktiv als Mitglied der Ostberliner Akademie der Wissenschaften

Universität Leipzig, der Rektor (Hg.): *Magister und Musicus. Hans Grüß zum Gedenken.* Leipzig o.J. [2005]. 46 S. € 2,-. Bezug bei: Universität Leipzig, Pressestelle, Ritterstraße 26, 04109 Leipzig.

Hans Grüß wirkte von 1957 bis 1995 am Institut für Musikwissenschaft und am Musikinstrumentenmuseum der Universität Leipzig. Zudem hatte er 1957 die Capella Fidicinia gegründet. In der DDR aus politischen Gründen zurückgesetzt, erhielt er erst 1993 eine Professur. Die Broschüre dokumentiert eine 2002 zu seinen Ehren gehaltenen Gedenkvorlesung, einen Text von Grüß über die Capella Fidicinia, einen Nachruf sowie ein Verzeichnis seiner wissenschaftlichen Arbeiten und musikalischen Produktionen.

von Bismarck, Beatrice / Christine Rink (Hg.): *nur hier? Die Galerie der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig 1980-2005*, Kerber Verlag, Bielefeld 2005, 256 S, Im Antiquariatsbuchhandel.

Jansong, Joachim/Matthias Hoch/Matthias Knoch/Peter Schüler/Sabine Lenkeit/Peter Gut: Fotographie. Leipziger Schule. Arbeiten von Absolventen und Studenten 1980–93. 100 Jahre Fotographie an der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig. Eine Ausstellung der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig. 29. April bis 29. Mai 1993. Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, o.O. [Leipzig] o.J. [1993?]. 158 S. Bezug bei: Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, Wächterstraße 11, 04107 Leipzig.

Gillen, Eckhart: "Schwierigkeiten beim Suchen der Wahrheit". Bernhard Heisig im Konflikt zwischen "verordnetem Antifaschismus' und der Auseinandersetzung mit seinem Kriegstrauma. Inaugural-Diss. Philosophisch-historische Fakultät der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Berlin 2002. 485 S. Volltext unter http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/volltexte/2004/31/

Heisig war von 1961 bis zu seiner Absetzung 1964 Rektor der Leipziger Kunsthochschule. 1968 verlässt er wegen des grassierenen Dogmatismus die Hochschule, kehrt 1976 zurück und ist erneut bis 1987 ihr Rektor.

Womacka, Walter: *Farbe bekennen. Erinnerungen eines Malers.* Das Neue Berlin, Berlin 2004. 319 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Walter Womacka arbeitete von 1953 bis 1988 an der Kunsthochschule Berlin-Weißensee, davon die meiste Zeit als Rektor.

Winkler, Klaus-Jürgen (Hg.): *Neubeginn. Die Weimarer Bauhochschule nach dem Zweiten Weltkrieg und Hermann Henselmann.* Verlag der Bauhaus-Universität Weimar, Weimar 2005. 147 S. € 15,-. Im Buchhandel.

Erdmann-Rajski, Katja: *Gret Palucca. Tanz und Zeiterfahrung in Deutschland im 20. Jahrhundert: Weimarer Republik, Nationalsozialismus, Deutsche Demokratische Republik.* Georg Olms Verlag, Hildesheim/Zürich/New York 2000. 420 S. € 64,-. Im Buchhandel.

Stabel, Ralf: *Vorwärts, rückwärts, seitwärts, mit und ohne Frontveränderung. Zur Geschichte der Palucca-Schule Dresden* (Beiträge zur Tanzkultur, Bd. 2). Noetzel, Wilhelmshaven 2001. 362 S. € 48,-. Im Buchhandel.

Palucca, Gret: *Schriften, Interviews, Tanzmanuskripte.* Schwabe, Basel 2008. 176 S. € 28 - Im Buchhandel.

Der Anhang enthält eine von den Herausgebern Huguette Duvoisin und René Radrizzani erstellte Zeittafel zum Leben Pallucas, eine Liste ihrer Tänze und Choreographien sowie eine Bibliografie und Auswahlfilmografie zu der Tänzerin.

Steiner, Helmut: *Klassengesellschaft im Umbruch. Soziale Mobilitätsprozesse in der DDR-Gesellschaft.* edition sigma, Berlin 2010. 345 S. € 22,90. Im Buchhandel

Helmut Steiner (1936–2009) war Professor für Soziologie an der Akademie der Wissenschaften der DDR. Der Sammelband versammelt Texte Steiners, die seit den frühen 60er Jahren entstanden waren.

Dippelhofer-Stiem, Barbara/Jörg Jopp-Nakath (2006): Nach dem Magisterexamen: Einmündung in den neuen Lebensabschnitt und Ertrag des Studiums. Eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen des Magisterstudiengangs der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Arbeitsbericht Nr. 41). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Magdeburg 2006. 44 S. Bezug bei: Otto-von-Guericke-Universität, Institut für Soziologie, Postfach 4120, D-39016 Magdeburg; Volltext unter http://www.uni-magdeburg.de/isoz/publikationen/download/41.pdf

Hundt, Walter: 10 Jahre Brandenburgisches Entwicklungspolitisches Institut – 10 Jahre Entwicklungszusammenarbeit im Lande Brandenburg. Persönliche Reminiszenzen (Brandenburgische Entwicklungspolitische Hefte 39/40). Brandenburgisches Entwicklungspolitisches Institut, Potsdam 2001. 163 S.

Kreisel, Marina: *Leistungsermittlung und Leistungsbewertung im Muttersprachunterricht der DDR. Klassen 5 bis 10. Determinanten und Tendenzen* (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Bd. 32). Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1996. 258 S. € 51,40. Im Buchhandel Die Publikation ist zugleich eine 1988 an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR verteidigte Dissertation B.

Krätzner, Anita: *Mauerbau und Wehrpflicht. Die politischen Diskussionen am Rostocker Germanistischen Institut in den Jahren 1961 und 1962* (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd. 7). Universität Rostock, Rostock 2009. 135 S. Bezug bei: Forschungsstelle Universitätsgeschichte, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock; Volltext unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok derivate 000000003780/Studien7.pdf.

Herberg, Dieter (Hg.): *Dokumente zur den Bemühungen um eine Reform der deutschen Orthographie in der sowjetischen Besatzungszone und in der DDR von 1945 bis 1972* (Documenta Orthographica, Abteilung B, Bd. 11). Georg Olms Verlag, Hildesheim/Zürich/New York 2006. 371 S. € 58,-. Im Buchhandel.

Alisch, Steffen: *Die Hochschule für Ökonomie Berlin-Karlshorst (HfÖ) – eine wirtschaftswissenschaftliche Kaderschmiede der SED* (Arbeitspapiere des Forschungsverbundes SED-Staat Nr. 44/2010). 86 Seiten, € 8,–. Bezug bei: Forschungsverbund SED-Staat, Freie Universität Berlin, Koserstraße 21, 14195 Berlin; eMail: j.staadt@fu-berlin.de.

Otto, Martin: *Von der Eigenkirche zum Volkeigenen Betrieb: Erwin Jacobi* (1884–1965). *Arbeits-, Staats- und Kirchenrecht zwischen Kaiserreich und DDR* (Beiträge zur Rechtgeschichte des 20. Jahrhunderts Bd. 57). Mohr Siebeck, Tübingen 2008. 453 S. € 84,-. Im Buchhandel.

Erwin Jacobi gehörte zu den Begründern der modernen Arbeitsrechtswissenschaft und war angesehener Staatsrechtler in der Weimarer Republik. 1933 von den Nationalsozialisten entlassen, kehrte er 1946 wieder an die Universität Leipzig zurück, wo er bis zu seiner Emeritierung 1958 wirkte und deren Rektor er 1947/48 war.

Stiebitz, Karen: *Heinz Such (1910–1976). Ein Jurist zwischen bürgerlicher Rechtsdogmatik und sozialistischer Rechtsgewinnung* (Arbeiten zur Geschichte des Rechts in der DDR Bd. 2). Böhlau, Köln/Weimar/Wien 1999. 254 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Heinz Such arbeitete von 1947 bis 1975 an der Universität Leipzig. Ab 1951 war er dort Professor für Allgemeine Rechtslehre und Zivilrecht sowie Direktor des Instituts für Zivilrecht an der Juristischen Fakultät. Er gilt als Vater des Vertragsgesetzes, d.h. des Wirtschaftsrechts der DDR.

Schröder, Horst/Dieter Simon (Hg.): *Rechtsgeschichtswissenschaft in Deutschland 1945 bis 1952* (Studien zur Europäischen Rechtsgeschichte, Sonderhefte 141). Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main 2001. 276 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Aufsätze zu Karl Polak, Arthur Baumgarten, Hans Nathan, Heinz Such und Peter Alfons Steiniger.

Huhn, Klaus: *Die unendliche Doping-Story*. Spotless, Berlin 1997. 96 S. € 4,95. Im Buchhandel.

Ungerleider, Steven: *Faust's Gold. Inside the East German Doping Machine.* St. Martin's Press, New York 2001. 234 S. \$ 23.95 Im internationalen Buchhandel.

Ziegler, Kurt: Zum 50-jährigen Bestehen der Tropenmedizin an der Universität Rostock (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd. 5). Universität Rostock, Rostock 2008. 89 S. Bezug bei: Forschungsstelle Universitätsgeschichte, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock; Volltext unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\_derivate\_000000003497/Studien5.pdf.

Atzl, Isabel/Volker Hess/Thomas Schnalke (Hg.): Zeitzeugen Charité. Arbeitswelten des Instituts für Pathologie 1952–2005. Begleitbuch zum Jubiläum des Instituts für Pathologie der Charité (gegründet 1859, Fertigstellung des Neubaus 1906) (Das medizinische Berlin. Historische Beihefte der Charité-Annalen 2). LIT Verlag, Münster 2006. 165 S. € 11,-. Bezug bei: Berliner Medizinhistorisches Museum der Charité, Campus Charité Mitte, Charitéplatz 1, 10117 Berlin; eMail: bmm@charite.de

Atzl, Isabel/Volker Hess/Thomas Schnalke (Hg.): Zeitzeugen Charité. Arbeitswelten der Psychiatrischen und Nervenklinik 1940-1999. Begleitbuch zur Ausstellung des Berliner Medizinhistorischen Museums der Charité 3. März bis 12. Juli 2005 (Das medizinische Berlin. Historische Beihefte der Charité-Annalen 1). LIT Verlag, Münster 2005. 133 S. € 11,00 €. Bezug bei: Berliner Medizinhisto-

risches Museum der Charité, Campus Charité Mitte, Charitéplatz 1, 10117 Berlin; eMail: bmm@charite.de

Herrn, Rainer /Laura Hottenrott (Hg.): *Die Charité zwischen Ost und West (1945–1992). Zeitzeugen erinnern sich.* Bebra Verlag, Berlin 2010, 432 S. € 24,95. Im Buchhandel.

Schwartze, Dieter: Rudolf Zuckermann. Brückenbauer zwischen Europa und Lateinamerika, Ein Beitrag zur Entwicklung der Kardiologie in Deutschland.

Projekte-Verlag Cornelius, Halle/Saale 2010. 138 S. € 14,50. Im Buchhandel.

Rudolf Zuckermann (1910–1995) floh während des Nationalsozialismus über verschiedene Stationen nach Mexiko. 1953 siedelte er in die DDR über und wurde unter absurden Vorwürfen sofort vom MfS und KGB festgesetzt, aber Ende des gleichen Jahres wieder freigelassen. Im Juni 1956 erfolgte eine halbherzige Rehabilitierung. Er habilitierte sich, wurde als Professor an die Universität Halle berufen und baute dort das erste kardiologische Institut in der DDR auf. Er baute mit Karl-Ludwig Schober die Hallesche Herz-Lungenmaschine für Operationen am offenen Herzen. Den Rudolf-Virchow-Preis der DDR lehnte er wegen der erfahrenen Repressionen ab.

Schröder, Wilfried (Hg.): *Theoretical Physics and Geophysics. Recollection of Hans-Jürgen Treder (1928–2006)* (Beiträge zur Geschichte der Geophysik und Kosmischen Physik Bd. VIII, No. 2). Science Edition, Potsdam 2007. 49 S. Hans-Jürgen Treder (1928–2006) war ein führender theoretischer Physiker und Astrophysiker in der DDR mit Schwerpunkten auf den Gebieten der Gravitationsphysik und der Kosmologie. Zudem arbeitete er zur Wissenschaftsgeschichte und -philosophie. Treder wurde 1963 Professor für Theoretische Physik an der Humboldt-Universität und Direktor am Akademie-Institut für Reine Mathematik. Seit 1966 Direktor der AdW-Sternwarte Babelsberg, leitete er ab 1969 das neu gegründete Zentralinstitut für Astrophysik (ZIAP).

Reichert, Mike: Kernenergie in der DDR. Entwicklungsbedingungen, konzeptioneller Anspruch und Realisierungsgrad (1955–1990) (Studien zur Wirtschaftsund Sozialgeschichte Bd. 19). Scripta Mercaturae Verlag, St. Katharinen 1999. 544 S. Im Buchhandel.

Müller, Wolfgang W.: *Geschichte der Kernenergie in der DDR. Kernforschung und Kerntechnik im Schatten des Sozialismus* (Geschichte der Kernenergie in der Bundesrepublik Deutschland Bd. 3). Schäffer-Poeschel, Stuttgart 2001. 302 S. € 49,95. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Kapitel zu den Forschungsreaktoren sowie zur Kernforschung an den Hochschulen und Instituten.

Günther, Jutta: *Innovation cooperation in East Germany – only a half-way success?* (Diskussionpapiere Nr. 170). Institut für Wirtschaftsforschung Halle, Halle 2003. 24 S. Bezug bei: Institut für Wirtschaftsforschung Halle, Postfach 11 03 61, 06017 Halle (Saale); Volltext unter http://www.iwh-halle.de/d/publik/disc/170.pdf

Belitz, Heike/Herbert Berteit/Frank Fleischer/Andreas Stephan: Wirksamkeit der Programme zur Förderung von Forschung, Technologie und Innovation für die Entwicklung der ostdeutschen Wirtschaft. Gutachten des DIW Berlin in Kooperation mit der SÖSTRA GmbH Berlin im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin 2001. 266 S. Bezug bei: DIW Berlin, 10108 Berlin.

Konzack, Tatjana/Claudia Herrmann-Koitz/Wolfgang Horlamus: *Wachstumsdynamik und strukturelle Veränderung der FuE-Potenziale m Wirtschaftssektor Ostdeutschlands und der neuen Bundesländer. FuE-Daten 2005 bis 2008. Bericht zur Studie*. EuroNorm Gesellschaft für Qualitätssicherung und Innovationsmanagement, Berlin 2009. 128 S+ 54 S. Anhang. Bezug: EuroNorm, Rathausstraße 2a, 15366 Neuenhagen; Volltext (ohne Anhang) unter http://www.euronorm.de/euronorm/media/dokumente/studien/A\_Endbericht\_2009.pdf.

Grimm, Vera/Anette Braun/Axel Zweck: *Chancen der Biotechnologie für Ostdeutschland. Regionalstudie* (Zukünftige Technologie Nr. 87). VDI Technologiezentrum, Düsseldorf 2010. 162 S. Bezug bei: Zukünftige Technologien Consulting, VDI Technologiezentrum, Airport City, VDI-Platz 1, 40468 Düsseldorf.

Braun, Anette/Volker Luther/Axel Zweck: *Nanotechnologie in Ostdeutschland. Status Quo und Entwicklungsperspektiven* (Zukünftige Technologie Nr. 86). VDI Technologiezentrum, Düsseldorf 2010. 143 S. Bezug bei: Zukünftige Technologien Consulting, VDI Technologiezentrum, Airport City, VDI-Platz 1, 40468 Düsseldorf.

Glauner, Christoph/Norbert Malanowski/Matthias Werner/Sebastian Henn/Gerd Bachmann/Wolfram Kohly: *Nanotechnologie in Dresden/Sachsen. Regional-studie* (Zukünftige Technologien Nr. 60). Zukünftige Technologien Consulting des VDI Technologiezentrum, Düsseldorf 2006. 149 S. Bezug bei: Zukünftige Technologien Consulting, VDI Technologiezentrum, Graf-Recke-Str. 84, 40239 Düsseldorf; Volltext unter http://www.zukuenftigetechnologien.de/ZTC\_Band\_60\_Nanotechnologie\_in\_Dresden.pdf

Hochschule Wismar (Hg.): 150 Jahre Ausbildung von Schiffsoffizieren in Mecklenburg-Vorpommern. Festschrift anläßlich der Jubiläumsveranstaltung des Fachbereichs Seefahrt in Warnemünde der Hochschule Wismar. Warnemünde 1996. 47 S. Bezug bei: Hochschule Wismar, PF 1210, 23952 Wismar.

Ossenkopf, Birgit/Franz Pleschak: *Wachstum junger FuE-intensiver Unternehmen im Freistaat Sachsen. Studie für das Sächsische Staatsministerium für Wirtschaft und Arbeit.* Fraunhofer-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung/Forschungsstelle Innovationsökonomik an der TU Bergakademie Freiberg, Karlsruhe/Freiberg 2002. 37 S. Bezug bei: Fraunhofer-Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung, Breslauer Str. 48, 76139 Karlsruhe; Forschun-

gsstelle Innovationsökonomik an der TU Bergakademie, Lessingsstr. 45, 09596 Freiberg.

Herrmann-Koitz, Claudia/Wolfgang Horlamus/Tatjana Konzack/Peter Ständert: Entwicklung des Forschungs- und Entwicklungspotenzials im Wirtschaftssektor des Freistaates Sachsen 1996 bis 2000 unter besonderer Berücksichtigung der Mikroelektronik und Biotechnologie (Studien, H. 23). Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft und Arbeit, Dresden 2002. 117 S. Bezug: EuroNorm, Rathausstraße 2a, 15366 Neuenhagen.

Günther, Jutta / Claus Michelsen / François Peglow / Mirko Titze / Michael Fritsch / Florian Noseleit / Alexandra Schröter: *Evaluierung der FuE-Projektförderung des Sächsischen Staatsministeriums für Wirtschaft und Arbeit. Endbericht* (IWH-Sonderheft 3/2008). Institut für Wirtschaftsforschung, Halle 2008. 205 S. € 20,-. Bezug bei: IWH Halle, Kleine Märkerstraße 8, 06108 Halle/Saale.

Günther, Jutta / Iciar Dominguez-Lacasa / Nicole Nulsch / Michael Schwartz / Viktor Slavtchev / Mirko Titze / Katja Wilde: *Evaluierung des Programms des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst (SMWK) zur Förderung von Projekten im Forschungsbereich* (IWH-Sonderheft 1/2010). Institut für Wirtschaftsforschung (IWH), Halle/Saale 2010. 172 S. € 20,-. Bezug bei: Institut für Wirtschaftsforschung Halle, Postfach 11 03 61, 06017 Halle/Saale.

Canter, Uwe/Roland Helm/Reinhard Meckl (Hg.): *Strukturen und Strategien in einem Innovationssystem. Das Beispiel Jena.* Verlag Wissenschaft und Praxis, Sternenfels 2003. 322 S. € 48,-. Im Buchhandel.

Munsel, Kerstin/Robert Bartsch/Peter Sedlacek: *Wirtschaft – Wissenschaft – Technologie. Strategien und Möglichkeiten zur Verbesserung des Wissenstransfers. Studie im Rahmen der Erarbeitung eines Regionalkonzepts für die ImPuls-Region Erfurt–Weimar–Jena.* Unter Mitarbeit von T. Schütze, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 2005. 46 S. Bezug über: http://www.impulsregion.de/bericht2005/FSU Wirtschaft-Wissenschaft-Technologie.pdf

Hinkfoth, Cordula / Christina Holzke / Christoph Meyer / Georg Hundt / Richard Stickel: *100 Jahre Hochschule Wismar. Der andere Blick. Studenten fragen nach.* Hochschule Wismar, Wismar 2008. 181 S.

Universität Rostock (Hg.): *Zur Geschichte der Universität Rostock. 600 Jahre Traditio et Innovatio* (=Traditio et Innovatio. Forschungsmagazin der Universität Rostock 2/2010). Rostock 2010. 70 S. € 4,50. Volltext unter https://www.uni-rostock.de/fileadmin/UniHome/Presse/Forschungsmagazin/fomag2-2010.pdf.

Das Heft präsentiert einen Querschnitt zu den universitätsgeschichtlichen Aktivitäten im Hinblick auf das Jubiläum 2019, viele der Beiträge weisen einen SBZ/DDR-Bezug auf.

Krüger, Kersten (Hg.): *Die Universität Rostock zwischen Sozialismus und Hochschulerneuerung. Zeitzeugen berichten. Teil 1* (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd. 1). Universität Rostock, Rostock 2007. 371 S. + CD. Bezug bei: Forschungsstelle Universitätsgeschichte, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock; Volltext unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\_derivate\_000000003381/Studien1.pdf; die Zeitzeugengespräche sind als MP3-Files abrufbar unter http://rosdok.uni-rostock.de/resolve?id=rosdok\_document\_000000000013.

Krüger, Kersten (Hg.): *Die Universität Rostock zwischen Sozialismus und Hochschulerneuerung. Zeitzeugen berichten. Teil 2* (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd. 2). Universität Rostock, Rostock 2008. 335 S. + CD. Bezug bei: Forschungsstelle Universitätsgeschichte, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock; Volltext unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\_derivate\_000000003495/Studien2.pdf, die Zeitzeugengespräche sind als MP3-Files abrufbar unter http://rosdok.uni-rostock.de/resolve?id=rosdok\_docu ment 0000000000019.

Krüger, Kersten (Hg.): *Die Universität Rostock zwischen Sozialismus und Hochschulerneuerung. Zeitzeugen berichten. Teil 3* (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd. 3). Universität Rostock, Rostock 2009. 572 S. + CD. Bezug bei: Forschungsstelle Universitätsgeschichte, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock; Volltext unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\_derivate\_000000003946/Studien3.pdf, die Zeitzeugengespräche sind als MP3-Files abrufbar unter http://rosdok.uni-rostock.de/resolve?id=rosdok\_doc ument 0000000000117.

Herzig, Jobst D./Catharina Trost: *Die Universität Rostock 1945-1946. Entnazifizierung und Wiedereröffnung* (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd 6). Universität Rostock, Rostock 2008. 182 S. Bezug bei: Forschungsstelle Universitätsgeschichte, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock; Volltext unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\_derivate\_000000003657/ Studien6.pdf.

Lammel, Hans-Uwe / Gisela Boeck (Hg.): Tochter oder Schwester – die Universität Greifswald aus Rostocker Sicht. Referate der interdisziplinären Ringvorlesung des Arbeitskreises "Rostocker Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte" im Wintersemester 2006/07 (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd. 8). Universität Rostock, Rostock 2010. 135 S. Bezug bei: Forschungsstelle Universitätsgeschichte, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock; Volltext unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\_derivate\_000000004200/Studien8.pdf.

Krüger, Kersten (Hg.): *Frauenstudium in Rostock: Berichte von und über Akademikerinnen* (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd. 9). Universität Rostock, Rostock 2010. 345 S. +CD. Bezug über: Forschungsstelle Univer-

sitätsgeschichte, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock; Volltext unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\_derivate\_000000004362/Studien9.pdf, die Zeitzeugengespräche sind als MP3-Files abrufbar unter http://rosdok.uni-rostock.de/resolve?id=rosdok\_document\_000000000175.

Landsmann, Maik: *Die Universitätsparteileitung der Universität Rostock von 1946 bis zur Vorbereitung der Volkswahlen der DDR 1954* (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd. 10). Universität Rostock, Rostock 2010. 148 S. Bezug bei: Forschungsstelle Universitätsgeschichte, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock; Volltext unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\_derivate\_000000004325/Studien10.pdf

Hartwig, Angela: *Das Gedächtnis der Universität. Das Universitätsarchiv Rostock von 1870 bis 1990* (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte, Bd. 13). Universität Rostock, Rostock 2010. Bezug bei: Forschungsstelle Universitätsgeschichte, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock; Volltext unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok\_derivate\_000000004492/Studien13.pdf.

Schulz, Tobias: "Sozialistische Wissenschaft". Die Berliner Humboldt-Universität (1960–1975) (Zeithistorische Studien Bd. 47). Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2010. 328 S. € 39.90. Im Buchhandel.

Schottlaender, Rainer: *Ein Meisterwerk des Widerstands*. DVD, € 10,-. Bezug über: http://www.schottie.de/; eMail: srainer.schottlaender@web.de
Die DVD enthält u.a. die Dokumentationen "Allein gegen die Stasi oder: Das teuerste Flugblatt der Welt" und "Rotlichtbestrahlung. Zwischen Anpassung und Widerstand an der Humboldt-Universität zu Berlin". Beide thematisieren eine Flugblattaktion gegen das Gesellschaftswissenschaftliche Studium 1969 an der Humboldt-Universität. Der zweite Film enthält zudem Interviews mit Stefan Wolle, Wolfgang Thierse, Renate Reschke und Anneliese Neef zu ihren persönlichen Erfahrungen Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre an der Humboldt-Universität. Die beiden Kulturwissenschaftlerinnen sprechen u.a. über Wolfgang Heise. Der Film entstand im Rahmen eines Kulturwissenschaftlichen Seminars bei Christian

Stark, Gunnar (Bearb.): Studieren mit Kind. Ergebnisse einer Befragung aller Studierender der Humboldt-Universität zu Berlin (Schriftenreihe der Frauenbeauftragten der Humboldt-Universität zu Berlin Bd. 5). Referat Studieren mit Kind im ReferentInnenRat/Frauenbeauftragte der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2004. 65 S. Bezug bei: Humboldt-Universität zu Berlin, Die Frauenbeauftragte, Unter den Linden 6, 10099 Berlin; Volltext unter http://www.stuki-hu. de/Studieren mit Kind umfrageV%D6.pdf

Berliner Wirtschaftsgespräche (Hg.): *Wissenschaftsstadt Berlin.* Berlin 2010. 176 S. € 18,-. Bezug bei: Berliner Wirtschaftsgespräche, Alt Moabit 82, 10555 Berlin. Anlässlich der runden Jubiläen der ältesten Berliner Wissenschaftsinstitutionen – 300 Jahre Charité, 300 Jahre Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, 200 Jahre Humboldt-Universität zu Berlin, 100 Jahre Botanischer Garten und Max-Planck-Gesellschaft –

von Braun

bietet diese Broschüre in zahlreichen Kurzdarstellungen einen Überblick über die Universitäten und Forschungseinrichtungen Berlins.

Gloede, Klause/Mike Dietze/Toralf Schirmag: *Studenten als Wirtschaftsfaktor. Ergebnisse einer reprüsentativen Befragung* (Diskussionsbeiträge zur regionalen Wirtschaftspolitik. Sonderdruck). Universität Potsdam, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Projektgruppe "Regionale Wirkungen der Universität Potsdam", Potsdam o.J. [1997]. 72 S. Bezug bei: Klaus Gloede, Professur für Volkswirtschaftslehre, August-Bebel-Straße 89, 14439 Potsdam.

Kommission Kunst am Bau der Brandenburgischen Technischen Universität (Hg.): *Kunst auf dem Campus. Bestandsaufnahme.* Cottbus 1999. 40 S. Bezug bei: BTU Cottbus, Postfach 101344, 03013 Cottbus.

Schluchter, Wolf (Hg.): *Die Krise als Chance. Perspektiven für eine zukunfts-fähige Region. Dokumentation*. dbv, Oldenburg 2010. 250 S. € 28,-. Im Buchhandel.

Der Band dokumentiert die Ergebnisse von diversen Ringvorlesungen an der TU Cottbus, die sich mit den Entwicklungsperspektiven der Lausitz auseinandersetzen. Neben der Darstellung genereller Entwicklungsfragen, politischer Perspektiven des Entwicklungsprozesses und deren konkreter Umsetzung wird die Idee und Perspektive der BTU als Umweltuniversität diskutiert.

Metropolregion Mitteldeutschland, Geschäftsstelle Chemnitz (Hg.): Wissenschaftsatlas Metropolregion Mitteldeutschland. Universitäten, Hochschulen, Forschungsinstitute, Forschungszentren. Chemnitz 2010. 57 S. Bezug bei: Metropolregion Mitteldeutschland, Stadt Chemnitz, Stadtplanungsamt, Annaberger Str. 89, 09120 Chemnitz; Volltext unter http://www.region-sachsendreieck.de/files/wa\_metropolregion\_mitteldeutschland\_internet.pdf

Schuster, Robert: *Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens* (HoF-Arbeitsberichte 5/2009). Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2009. 80 S. Bezug bei: HoF, Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg; Volltext unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\_5\_2009.pdf

Schultz, Andrea: *Die Universität als Wirtschaftsfaktor. Regionalwissenschaftliche Einkommens- und Beschäftigungseffekte sowie Wissenstransfer an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.* Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2007. 112 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Assenmacher, Marianne/Klaus Wehrt/Grit Leßmann: *Regionale Entwicklungsim-pulse von Hochschulen. Einkommens-, Beschäftigungs- und Kapazitätseffekte der Hochschulen Anhalt und Harz (FH)* (Harzer Hochschuletxte Nr. 7). Hochschule Harz, Wernigerode 2004. 251 S. Bezug bei: Hochschule Harz, Friedrichstr. 57–59, 38855 Wernigerode; Volltext unter http://www.hs-harz.de/fileadmin/

 $hs-harz\_cms/uploads/group\_uploads/pressestelle/publikationen/downloads/Hochschultexte~7.pdf$ 

Anger, Yvonne / Oliver Gebhardt / Karsten König / Peer Pasternack: *Das Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt (WZW) im Schnittpunkt von Anspruchsgruppen aus Wissenschaft, Politik Wirtschaft und Öffentlichkeit* (Schriftenreihe des WZW Bd. 5). Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität/Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, o.O. [Wittenberg] o.J. [2010]. 111 S. Bezug bei: WZW, Schlossstraße 10, 06886 Lutherstadt Wittenberg; Volltext unter http://www.wzw-lsa.de/publikationen.html

Blecher, Jens/Detlef Döring/Manfred Rudersdorf (Hg.): *Naturwissenschaft – Geschichtswissenschaft – Archivwissenschaft. Festgabe für Gerald Wiemers zum 65. Geburtstag* (Veröffentlichung des Universitätsarchivs Leipzig Bd. 8), Universitätsverlag Leipzig, Leipzig 2008. Im Buchhandel.

Der Band dokumentiert die auf dem Festkolloquium anlässlich des 65. Geburtstages des Leiters des Universitätsarchivs und früheren Leiters des Archivs der Sächsischen Akademie der Wissenschaften, Gerald Wiemers, gehaltenen Vorträge. Im hiesigen Kontext interessiert neben der Bibliografie des Jubilars vor allem der Beitrag zur sozialen Lage der Leipziger Studenten nach dem Kriegsende 1945 von Günther Heydemann.

Klose, Joachim (Hg.): *Die Belter-Gruppe. Studentischer Widerstand gegen das SED-Regime an der Universität Leipzig* (Belter Dialoge Bd. 1). Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2009. 95 S. € 19,-. Im Buchhandel.

Der Band dokumentiert die Vorträge einer gemeinsam von der Adenauer-Stiftung und der Universität Leipzig ausgerichteten Veranstaltung, die sich mit der Umgestaltung der ostdeutschen Universitäten nach 1945 und dem studentischen Widerstand auseinandersetzen.

Röhl, Ernst: *Rat der Spötter. Das Kabarett des Peter Sodann.* Kiepenheuer, Leipzig 2002. 160 S. € 15,-. Im Buchhandel.

1961 verhindern die Parteiinstanzen der Karl-Marx-Universität Leipzig die Aufführung eines neuen Programms des Leipziger Studentenkabaretts "Rat der Spötter", ihre Mitglieder – darunter der Autor – wurden festgenommen und zu Haftstrafen verurteilt.

Koch, Dietrich: *Nicht geständig. Der Plakatprotest im Stasi-Verhör.* Christoph Hille, Dresden 2008. 160 S. € 9,80. Im Buchhandel.

Dietrich Koch wurde als einziger Teilnehmender am Plakatprotest 1968 gegen die Sprengung der Leipziger Universitätskirche St. Pauli verurteilt und 1972 in die Bundesrepublik abgeschoben.

Lux, Rüdiger/Martin Pätzold: *Vernichtet vertrieben – aber nicht ausgelöscht. Gedenken an die Sprengung der Universitätskirche zu Leipzig nach 40 Jahren.* Edition Kirchhof & Franke, Leipzig/Berlin 2008. 127 S. € 9,90. Im Buchhandel.

Koch, Dietrich / Eckhard Koch: *Kulturkampf in Leipzig. Denkschrift zur Wieder-aufbaudebatte Universitätskirche St. Pauli.* Forum Verlag Leipzig, Leipzig 2006. 191 S. € 15,80. Im Buchhandel.

Goerlich, Helmut/Torsten Schmidt: *Res sacrae in den neuen Bundesländern. Rechtsfragen zum Wiederaufbau der Universitätskirche in Leipzig* (Verwaltungsrecht und Verwaltungspraxis Bd. 3). Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2009. 69 S. € 14,80. Im Buchhandel.

Naumann, Sandra: *Zum Studium in der DDR. Zwischen Solidaritätsbasar und Kaderschmiede.* Diplomica, Hamburg 2008. 171 S.

Die Publikation widmet sich dem Ausländerstudium in der DDR am Beispiel der Technischen Universität Dresden.

Langhammer, Saskia: *Vom Lesezimmer zur modernen Hochschulbibliothek. Die Geschichte der Bibliothek der Hochschule für Technik und Wirtschaft (FH).* Hochschulbibliothek der Hochschule für Technik und Wirtschaft (FH) Mittweida, Mittweida 1993. 21 S. + Dokumentenanhang. Bezug bei: Hochschule Mittweida, Hochschulbibliothek, PF 1457, 09644 Mittweida.

Naumann, Günter: *Chronik 10 Jahre Fachhochschule der Sächsischen Verwaltung (FHSV) Meißen.* Meißen 2002. 67 S. Bezug bei: Fachhochschule der Sächsischen Verwaltung, Herbert-Böhme Straße 11, 01662 Meißen; Volltext unter http://www.fhsv.sachsen.de/fileadmin/fachhochschule/dokumente/wir-ueber-uns/ Chronik 10 Jahre FHSV.pdf

Frohwieser, Dana/Karl Lenz/Andrä Wolter: *Die Zukunft des Humankapitals in Sachsen. Studiennachfrage und Hochschulabsolventenangebot in Sachsen bis 2020. Abschlussbericht* (Dresdner Studien zur Bildungs- und Hochschulplanung Bd. 2). Technischer Universität Dresden, Dresden 2004. 54 S. Bezug bei: TU Dresden, Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung, 01062 Dresden; Volltext unter http://tu-dresden.de/die\_tu\_dresden/zentrale\_einrichtungen/zdw/publikationen/Die%20Zukunft%20des%20Humankapitals%20in%20 Sachsen%202.pdf

Lenz, Karl/Andrä Wolter/Rüdiger Laskowski: Studierneigung stagniert, aber immer noch auf hohem Niveau. Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrganges 2008 in Sachsen. Eine empirische Untersuchung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus in Zusammenarbeit mit der TU Dresden. Technische Dresden, Dresden 2008. 74S. + 14 S. (Anhang). Bezug bei: TU Dresden, Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung, 01062 Dresden; Volltext unter http://www.sachsen-macht-schule. de/schule/download/download\_smk/abiturientenbefragung\_2008.pdf

Lenz, Karl/Andrä Wolter/Dina Rosenkranz: Trendwende? Studierneigung steigt erstmals wieder seit 2004! Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2010 in Sachsen. Eine empirische Untersuchung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus in Zusammenarbeit mit der TU Dresden. TU Dresden, Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung, Dresden 2010. 82 S. Bezug: Technische Universität Dresden, Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung, 01062 Dresden.

Jahn, Antje/Karl Lenz/Andrä Wolter: *Studienwahl: Ingenieurwissenschaften. Eine Expertise zu Studiennachfrage und Absolventenangebot in Deutschland und im Freistaat Sachsen.* TU Dresden, Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung, Dresden 2009. 265 S. Bezug bei: Technische Universität Dresden, Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung, 01062 Dresden; Volltext unter: http://www.smwk.sachsen.de/download/Studienwahl Ingenieurwissenschaften%282%29.pdf

Piorko, Ingo: Das Nordhäuser Modell. Im Auftrage der Stadt Nordhausen erstelltes Konzept zur Errichtung der vierten Fachhochschule des Freistaates Thüringen in Nordhausen. Düsseldorf 1995. 61 S.

Uwe Hoßfeld / Tobias Kaiser / Heinz Mestrup (Hg.): *Hochschule im Sozialismus. Studien zur Friedrich-Schiller-Universität Jena (1945-1990).* 2 Bände, Böhlau Verlag, Köln/Wiemar/Wien 2007. 2.334 S. € 129,-. Im Buchhandel.

Woywodt, Jana: *Die Arbeiter- und Bauernfakultät der Friedrich-Schiller-Universität 1949–1963. Eine Geschichte der ABF aus Sicht ihrer Dozenten und Studenten* (Studien zur Zeitgeschichte Bd. 71). Verlag Dr. Kovac, Hamburg 2009. 628 S. € 128,-. Im Buchhandel.

Neudecker, Josef: Vom frühen Widerstand in Ostthüringen gegen die kommunistische Diktatur in der SBZ und DDR. Die Altenburger Gruppe "Anti-Kominform" und "Die Meuselwitzer" oder "Gruppe Eisfeld" an der Universität Leipzig 1952. Bernadus-Verlag, Langwaden 2004. 243 S. € 15,-. Im Buchhandel.

Herrmann, Peter/Heinz Steudel/Manfred Wagner (Hg.): *Der Physikerball 1956. Vorgeschichte – Ablauf – Folgen.* Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 1997. 131 S. Bezug bei: Friedrich-Schiller-Universität Jena, PF 07737 Jena. Das musikalisch-kabarettistische Programm der Studierenden auf dem Physikerball an der Friedrich-Schiller-Universität 1956 artikuliert politische Kritik und wird Anlass von Repres-

Morgner, Martin: *In die Mühlen geraten. Porträts von politisch verfolgten Studenten der Friedrich-Schiller-Universität Jena zwischen 1967 und 1984*. Wartburg Verlag, Weimar/Eisenach 2010. 397 S. € 16,-. Im Buchhandel. Porträtiert werden acht ehemalige Studenten der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

sionen.

Nax, Wilfried / Carola Rittig / Petra Lindner: *Technische Universität Ilmenau. Geschichte in Bildern.* Sutton Verlag, Erfurt 2003. 95 S. € 17,90. Im Buchhandel.

Voigt, Eva: *Die Universität als regionaler Wirtschaftsfaktor – eine Analyse am Beispiel der TU Ilmenau* (Diskussionspapier Nr. 1). Technische Universität Ilmenau, Institut für Volkswirtschaftslehre, Ilmenau 1995). 32 S. Bezug bei: Technische Universität Ilmenau, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Institut für Volkswirtschaftslehre, PF 10 05 65, 98684 Ilmenau.

Bihler, Sarah M. E./Markus F. Langer/Ulrich Müller: *Familie im Profil. Vergleich der Familienorientierung ost- und westdeutscher Hochschulen* (Arbeitspapiere Nr. 133). Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh 2010. 83 S. Bezug bei: CHE, Verler Straße 6, 33332 Gütersloh; Volltext unter http://www.che.de/downloads/CHE AP 133 Familie im Profil.pdf.

## 2. Unveröffentlichte Graduierungsarbeiten

Lauschke, Maja: "Genie und Irrsinn". Eine Neubetrachtung des Diskurses aus der Perspektive von Biographie und Werk des K.H. (J.) Janke. Diplomarbeit im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Köln. Köln 2006. 142 S. Janke war ein in der DDR 40 Jahre lang wegen Schizophrenie psychiatrisch hospitalisierter Erfinder, der sich in der Klinik ein eigenes, zwar naturwissenschaftlich abwegiges, gleichwohl genialisches Bild der Welterklärung und Weltveränderung durch technische Nutzung allgegenwärtiger Raumenergie erschaftle und dieses in einen ästhetisch faszinierenden Kosmos von Ideen, technischen Erfindungen, Zeichnungen, Traktaten und dreidimensionalen Modellen entfaltete.

Triebel, Bertram: "Wir führen den Kampf, aber wir führen ihn ungenügend". Aktivitäten des MfS an der Universität Leipzig zwischen 1955 und 1975. Strukturen, Akteure und die Praxis der Überwachung an der Medizinischen Fakultät und am Physikalischen und Theoretisch-Physikalischen Institut. Magisterarbeit. Universität Leipzig, Historisches Seminar 2008, 103 S.

210 die hochschule 1/2011

#### **Autorinnen & Autoren**

- **Jürgen Angelow**, apl. Professor, Historisches Institut, Universität Potsdam, eMail: Juergen.Angelow@t-online.de
- **Ulf Banscherus**, Diplom-Politologe, Graduiertenkolleg Lebenslanges Lernen der Hans-Böckler-Stiftung an der Technischen Universität Dresden, eMail: ulf. banscherus@mailbox.tu-dresden.de
- Roland Bloch, Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universitaet Halle-Wittenberg, eMail: roland.bloch@hof.uni-halle.de
- Irmela Blüthmann, Dipl.-Psych., Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung; eMail: bluethma@zedat.fu-berlin.de
- Gangolf Braband, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Forschungseinheit "Identités. Politiques, Sociétés, Éspaces" (IPSE) an der Universität Luxemburg, eMail: gangolf.braband@uni.lu
- **Daniel Hechler** M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, eMail: daniel. hechler@hof.uni-halle.de
- **Viola Herrmann** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Freie Universität Berlin, Team Studienstrukturentwicklung, eMail: viola.herrmann@fu-berlin.de
- **Klemens Himpele**, Diplom-Volkswirt, Referent im Vorstandsbereich Hochschule und Forschung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), eMail: klemens.himpele@gew.de.
- **Anja Hlawatsch**, Dipl. Soz., Technische Universität Berlin, Strategisches Controlling, eMail: anja.hlawatsch@tu-berlin.de
- **Otto Hüther**, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Universität Hamburg, eMail: otto.huether@wiso.uni-hamburg.de
- **Ursula Münch**, Prof. Dr., Institut für Politikwissenschaft, Universität der Bundeswehr München, eMail: ursula.muench@unibw.de
- Peter Neitzsch M.A., Soziologe, freier Journalist, eMail: p.neitzsch@gmx.de

- Peer Pasternack, Prof. Dr. phil., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Geschäftsführer des WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; http://www.peer-pasternack.de
- Cornelia Raue, Dr. phil., Soziologin, Technische Universität Berlin, Strategisches Controlling, eMail: cornelia.raue@tu-berlin.de
- Henning Schulze M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, eMail: henning.schulze@hof.uni-halle.de
- **Margrit Seckelmann**, Dr., Geschäftsführerin des Deutschen Forschungsinstituts für öffentliche Verwaltung Speyer, eMail: seckelmann@foev-speyer.de
- **Sonja Staack**, Diplom-Chemikerin, Fachreferentin für allgemeine und berufliche Bildung im Bundestag, eMail: sonja.staack@hamburg.de
- Felicitas Thiel, Prof. Dr., Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung; eMail: felicitas.thiel@fu-berlin.de
- Christine Wolfgramm, lic. phil. hist., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz; eMail: christine.wolfgramm@phz.ch

#### 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.;  $\in$  20,-)

Thomas Neie (Hg.): Ziemlich prekär. Die Reform der Hochschulpersonalstruktur (2000, 382 S.;  $\in$  20,-)

Sebastian Gräfe, Peer Pasternack (Hg.): Abweichungen. Nachrichten aus der ostdeutschen Gesellschaft (2001, 340 S.;  $\in$  25,-)

#### die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

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.;  $\in$  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)

Reinhard Kreckel, Peer Pasternack (Hg.): 10 Jahre HoF (2007, 201 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess (2007, 218 S.;  $\in$  17,50)

Robert D. Reisz, Manfred Stock (Hg.): Private Hochschulen – Private Higher Education (2008, 168 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen (2009, 204 S.;  $\in$  17,50)

Daniel Hechler, Peer Pasternack (Hg.): Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform (2009, 215 S.; € 17,50)

Georg Krücken, Gerd Grözinger (Hg.): Innovation und Kreativität an Hochschulen (2010, 211 S.; € 17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch (2010, 216 S.;  $\in$  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	a	€ 17,50
2 mal die hochschule 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	U	nterschrift
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" / "Hochschulforschung Halle-Wittenberg"

Peer Pasternack (Hg.): Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 547 S.

Eva Bosbach: Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 S.

Roland Bloch: Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 336 S.

Anke Burkhardt (Hg.): Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 816 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, Niederlande, Österreich und der Schweiz, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 410 S.

Peer Pasternack (Hg.): Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

Robert D. Reisz, Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen 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 – Selbst-steuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, hrsg. unt. 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 2008-2010

- 4'10 Peer Pasternack: Wissenschaft und Politik in der DDR. Rekonstruktion und Literaturbericht, 79 S. ISBN 978-3-937573-23-6.
- 3'10 Irene Lischka / Annika Rathmann / Robert Reisz: Studierendenmobilität ostund westdeutsche Bundesländer. Studie im Rahmen des Projekts "Föderalismus und Hochschulen". 65 S.
- 2'10 Peer Pasternack / Henning Schulze: *Die frühpädagogische Ausbildungsland-schaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung.* 76 S.
- 1'10 Martin Winter / Yvonne Anger: Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie. 310 S.
- 5'09 Robert Schuster: Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens. 80 S.
- 4'09 Manfred Stock unter Mitarbeit von Robert D. Reisz und Karsten König: *Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung.* 41 S.
- 3'09 Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA – Struktur und Entwicklung. 116 S.
- 2'09 Viola Herrmann / Martin Winter: Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen. 44 S.
- 1'09 Martin Winter: Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. 91 S.
- 5'08 Karsten König / Peer Pasternack: elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang "Erziehung und Bildung im Kindesalter" an der Alice Salomon Hochschule Berlin. 158 S.
- 4'08 Peer Pasternack / Roland Bloch / Daniel Hechler / Henning Schulze: Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern. 137 S.
- 3'08 Teresa Falkenhagen: Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 123 S.
- 2'08 Heike Kahlert / Anke Burkhardt / Ramona Myrrhe: Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven, 119 S.
- 1'08 Peer Pasternack / Ursula Rabe-Kleberg: Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme, 81 S.

## Neuerscheinung

Peer Pasternack (Hrsg.)

### Relativ prosperierend

Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010; 547 Seiten; ISBN 978-3-931982-51-5; € 33,00

Sachsen. Sachsen-Anhalt und Thüringen stellen in sozioökonomischer Hinsicht die leistungsstärkste Groß-Ostdeutschlands region dar. Gemeinsam bezeichnen sich die drei Länder als "Region Mitteldeutschland" und untermauern dies durch diverse länderübergreifende Kooperationen. Zusammen haben sie neun Millionen Einwohnerinnen und Einwohner. Innerhalb Ostdeutschlands lässt die mitteldeutsche Region am



ehesten erwarten, bis zum Auslaufen des Solidarpakts II im Jahre 2019 in die Nähe des zentralen Solidarpaktziels gelangen zu können: selbsttragende Entwicklungen. Gleichwohl ist die Entwicklung auch in den mitteldeutschen Ländern eine fragmentierte. Während sich einige Leistungsinseln herausbilden und stabilisieren, besteht gleichzeitig eine Anzahl von Problemzonen.