

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack (Hrsg.)

**PROFILBILDUNG
STANDARDS
SELBSTSTEUERUNG**

Ein Dialog zwischen Hochschulforschung
und Reformpraxis

BELTZ · Deutscher Studien Verlag

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
---------------	---

I. Hochschulen im gesellschaftlichen Wandel

Peter Scott

Higher Education and Social Change. Rising Expectations of and New Opportunities for Universities	15
--	----

Ulrich Teichler

Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich	27
---	----

Michael Daxner

Paradigmen der Hochschulreform im Dilemma zwischen Hochschulforschung und Hochschulpolitik	39
---	----

Ditmar Königsfeld

Der Faktor Q und seine Implikationen für eine reformorientierte Hochschulpolitik	65
---	----

Gisela Schultze-Wolters

Lese- und Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation für künftige Arbeitsmärkte	75
--	----

Jan-Hendrik Olbertz

Institutionelle Profilierung – praktische Reformaufgabe und Gegenstand der Hochschulforschung	81
--	----

II. Institutionelle Profilbildung durch nachfragegerechte Angebotsstrukturen

Heidrun Jahn

Zur Entwicklung profilbildender Angebotsstrukturen an den Hochschulen	93
---	----

Dietmar Dust

Modellstudiengänge der TU Hamburg-Harburg	101
---	-----

Holm Altenbach

Modulare Studiengänge als Beitrag zur Studienreform	111
---	-----

Horst Kreitlow

Master of Science Engineering Physics (MSEP).
Ein auslandsorientierter Studiengang 121

Irene Lischka

Studentische Nachfrage und Erwartungen der Wirtschaft 125

Karl-Heinz Dammer

Organisatorische und inhaltliche Vernetzung von Hochschule
und Unternehmen am Beispiel des C.A.M.P.U.S. Dortmund 137

Wolfgang Heidrich

Ausgründungen aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen 147

Gertraude Buck-Bechler

Projektarbeit – Praxissemester – Diplomarbeit.
Hochschulprofilierung unter regionalen Gesichtspunkten 157

Wilfried Witzel

Duale Fachhochschulstudiengänge 167

III. Effizienz und Legitimität aus der Akteursperspektive. Die interaktive Qualität von Selbststeuerungsprozessen

Peer Pasternack

Kommunikation & Zielvereinbarungen.
Steuerung und Selbstorganisation in Hochschulreformprozessen 175

Peter Altmiks

Leistungsindikatoren.
Systematisierung und Problematisierung 187

Hans-Jürgen Kaschade

Kommunikation als Gründungsinstrument einer Fachhochschule 207

Gabriele Beckmann

Partizipative Problemanalyse an einer Hochschule 215

Sigrun Nickel

Hochschulmodernisierung ist Kommunikation 227

Sabine Teichmann

Wirksamkeit der Evaluation von Studium und Lehre.
Evaluation im Verbund norddeutscher Universitäten –
Follow-up-Elemente des Verfahrens 241

Andreas Weber

Stärkung der Fakultätsebene: Zielvereinbarungen mit Fakultäten 249

IV. Profilierung durch Selbststeuerung:

Maßstäbe entwickeln und Qualität fördern. Eine Podiumsdiskussion

Gertraude Buck-Bechler (Moderation) 267

Autorinnen & Autoren 289

Vorwort

Veränderte Bedarfs- und Problemsituationen im Bildungssektor haben zu einer Expansion und Funktionsdifferenzierung auch im Bereich der akademischen Bildung geführt. Die Hochschulen stehen vor der Notwendigkeit konzeptioneller und struktureller Reformen; die Entwicklungsimpulse gehen zum nicht geringen Teil von den Hochschulen selbst aus, die darin die Chance differenzierter Profilentwicklung sehen. Mit dieser Tendenz wächst der praktische Wert systematischer Informationen über die Reformprozesse und der wissenschaftlichen Reflexion ihrer Erträge und Defizite.

Vor diesem Hintergrund war 1996 HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg auf einen Impuls der Landesregierung Sachsen-Anhalts und des BMBF hin gegründet worden und hatte Ende 1996 seine Arbeit aufgenommen. Am 8. Oktober 1997 wurde es im Rahmen eines akademischen Festaktes offiziell eröffnet. Ein weiteres Jahr darauf stellte sich das Institut mit seiner ersten größeren Tagung einer breiteren Öffentlichkeit vor. Diese Tagung wird im vorliegenden Band dokumentiert.

HoF Wittenberg ist derzeit die einzige Hochschulforschungseinrichtung in den neuen Ländern. Das Institut ist zum Teil hervorgegangen aus der „Projektgruppe Hochschulforschung“ Berlin-Karlshorst, die bis 1996 die Hochschultransformation in Ostdeutschland wissenschaftlich begleitet hatte. Gerade in bezug auf die neuen Bundesländer ergeben sich für die Hochschulforschung interessante und wichtige Fragestellungen. Immerhin war die Entwicklung des Hochschulwesens in den neuen Ländern von Umstrukturierungen gekennzeichnet, die auf Grund ihrer Rigorosität und Dynamik in gewisser Beziehung als exemplarisch für den Reformbedarf der Hochschulen in Deutschland und Europa gelten können.

Unter dem Klammerthema „Hochschule im gesellschaftlichen Wandel“ untersucht HoF Wittenberg, unter welchen äußeren und inneren Voraussetzungen die Hochschulen interne Reform- und Innovationsprozesse auslösen und stimulieren können. Es betreibt anwendungsorientierte und Grundlagenforschung zu den Aufgaben, Entwicklungstendenzen, Strukturen und Arbeitsweisen der Hochschulen und den an sie gerichteten Qualifikationsanforderungen. Dies geschieht zugleich vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen in Europa und schließt international vergleichende Untersuchungen ein.

Die aktuelle, streckenweise überhitzt geführte Hochschulreformdebatte steht in enger Verbindung mit der Situation der Gesellschaft, in deren Selbstvergewisserungsprozesse auch Auseinandersetzungen um die Zukunft der Hochschulen eingebettet sind. In den Sozialwissenschaften und im politischen Denken produzieren die gesellschaftlichen Umbrüche rasant wechselnde kon-

zeptionelle Konjunkturen, von denen insbesondere eine auch die Hochschulen berührt: Zunehmend rücken ökonomische Sichtweisen bzw. Forderungen nach betriebswirtschaftlicher Effizienz der Hochschulen in den Mittelpunkt von Reformdiskussionen und werden mit entsprechender wissenschaftlicher Expertise untermauert. Zugleich reagieren darauf starke Fraktionen innerhalb der Reformdebatte mit heftiger Ablehnung. Verfechter akademischer Autonomie stehen gegen administrative Steuerungsoptimisten und beide zusammen wiederum gegen die Protagonisten deregulierter Marktformigkeit der Hochschulen. Hochschulforschung nun kann hier abkühlend, d.h. versachlichend wirken.

Daher waren Vertreter und Vertreterinnen der Hochschulforschung wie der Hochschulreformpraxis für den 23. und 24. Oktober 1998 nach Wittenberg eingeladen, ihre Erfahrungen und Perspektiven miteinander zu konfrontieren und zu diskutieren. Über 80 Gäste aus Hochschuladministration, akademischer Selbstverwaltung, Hochschulforschung und -politik folgten der Einladung und diskutierten im Plenum, in zwei Arbeitskreisen und im Rahmen einer abschließenden Podiumsdiskussion folgende Fragenkomplexe: Wie können und sollen die Hochschulen unter veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Erwartungen ihre konzeptionelle Basis, das Studiengangssystem, ihre Strukturen und Arbeitsweisen, aber auch ihre innere Organisation und Verwaltung so reformieren und erneuern, daß sie als moderne Institutionen leistungs- und wettbewerbsfähig bleiben (oder werden)? Und: Welche Rolle spielt für die Akteure bei der Profilierung ihrer Institution das Stichwort *Qualität*, das für uns vor allem im Hinblick auf die Bildungs- bzw. Ausbildungsfunktion der Hochschulen von Interesse ist?

Um die Erörterungen zu strukturieren, lieferte zunächst ein Eingangsplenum weiträumig angelegte Überblicke zum Thema „Hochschule im gesellschaftlichen Wandel – Profilierung und Professionalisierung“; sodann wurde in zwei Arbeitskreisen dieses Thema in zwei verschiedene Richtungen ausdifferenziert und schließlich in einer ausführlichen Abschlußdiskussion unter dem Titel „Profilierung durch Selbststeuerung: Maßstäbe entwickeln und Qualität fördern“ wieder integriert. Die Kapitelstruktur der vorliegenden Tagungsdokumentation folgt diesem Ablauf.

Ergänzend sind in das erste Kapitel „Hochschule im gesellschaftlichen Wandel“ auch drei Referate aufgenommen, die im Rahmen einer gleichnamigen Vortragsreihe im Laufe des Jahres 1998 gehalten worden waren. Mit dieser Vortragsreihe hatte HoF Wittenberg der halleschen Universitäts- und der lokalen Wittenberger Öffentlichkeit den Horizont seines Forschungsprogramms vorgestellt. Daraus resultieren die hier abgedruckten Texte von Michael Daxner, Ditmar Königfeld und Gisa Schultze-Wolters.

Die beiden Arbeitskreise der Tagung hatten die Herausforderungen fokussiert, denen sich Hochschulen im gesellschaftlichen Wandel, deren Teil sie zugleich sind, gegenüber sehen. Zu „Institutioneller Profilbildung durch nachfragegerechte Angebotsstrukturen“ tagte Arbeitskreis 1, inhaltlich verantwortet

von Dr. Heidrun Jahn. Hier ging es zum einen um innovative Studiengangsmo-
delle in der Ingenieurausbildung und zum anderen um Profilierungsimpulse aus
der Zusammenarbeit von Hochschule und Wirtschaft. Damit wurden exempla-
risch zwei Themen verhandelt, die die inhaltliche Substanz von Hochschulbil-
dung und Forschung an Hochschulen betreffen. „Effizienz und Legitimität aus
der Akteursperspektive“ verhandelte Arbeitskreis 2, vorbereitet durch Dr. Peer
Pasternack. Hier wurde die interaktive Qualität von Selbststeuerungsprozessen
anhand zweier zentraler Themen der aktuellen Hochschulorganisationsdebatte
bearbeitet: intra-institutionelle Kommunikationsprozesse einerseits und Arbeit
mit Zielvereinbarungen andererseits.

Die tagungsabschließende Podiumsdiskussion unter der Moderation von
Prof. Dr. Gertraude Buck-Bechler führte sechs Expertinnen und Experten aus
Hochschulforschung, -praxis und -förderung zusammen. Ausgehend von der
Prämisse, daß Hochschulprofilierung eine Antwort auf Wissensflut, Struktur-
entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, zunehmende Differenzierung individuel-
ler Erwartungen und Lebensziele sowie knapper werdende Ressourcen sein
kann, wurden Positionen entlang scheinbar konträr stehender Anforderungen an
die Hochschulen entwickelt: wissenschaftliche Universalität versus Profilie-
rung; Hochschultypen und Profilierung; Profildbildung, Leistungswettbewerb
und Vergleichbarkeit der Leistungen.

Zum Gelingen der Tagung haben neben den Referenten und Referentinnen so-
wie den bereits namentlich erwähnten selbstredend auch alle weiteren Mitarbei-
terinnen und Mitarbeiter des Instituts beigetragen – sowohl im Zuge der Ent-
wicklung des Tagungsdesigns wie bei der organisatorischen Durchführung. Die
Herausgeber bedanken sich herzlich bei der Sparkasse Wittenberg für die groß-
zügige Unterstützung der Tagung, bei der Stiftung Leucorea, insbesondere de-
ren Geschäftsführerin Christine Ferchland, für die vielfältige Hilfe bei der orga-
nisatorischen Vorbereitung sowie bei Dr. Irene Lischka, die als Geschäftsführe-
rin des Instituts entscheidend am organisatorischen Gelingen des Vorhabens
beteiligt war. Ganz besonderer Dank gilt Sergej Stoetzer, der sich mit großer
Sorgfalt um die Schlußredaktion und das Layout dieses Bandes gekümmert hat.

Halle und Wittenberg, im Frühjahr 1999

Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz
Dr. Peer Pasternack

I.

**Hochschulen
im
gesellschaftlichen Wandel**

Higher Education and Social Change

Rising Expectations of and New Opportunities for Universities

Peter Scott

After a brief historical introduction, my lecture will be divided into three main parts. First, I will consider the links between the expansion of higher education and the development of new economic forms, especially new labour markets. In the so-called “Knowledge Society” will the university be a key – perhaps the key – institution or will it be bypassed by other knowledge-based organisations? Second, I will discuss the wider links between higher education and society, science and culture. Are older social demarcations based on class, gender, religion, ethnicity, region being replaced by a new stratification based on levels of formal educational achievements, social credentialisation if you like? And how can the legitimacy of science, a culture of rationality, such as the university represents be reconciled with a volatile, ephemeral, relativistic post-modern culture? Finally, I will attempt to discuss the impact of these changing configurations on higher education. Do academic freedom and institutional autonomy remain valid ideals under these new conditions – or must we succumb to a new regime of intellectual reflexivity and social (or “market”) accountability.

But, as someone who was originally a historian, let me start with a brief historical introduction. We are offered two, rather contradictory, accounts of the history of the university. The first emphasises the antiquity, and persistence, of the university tradition. It is pointed out that, apart from the Roman Catholic Church (sometimes the Parliament of Iceland is added!), the university is the oldest surviving institution. The university in which I was a student, Oxford, was founded in 1164; the University of Wittenberg, I believe, originally in 1502. So the evidence appears to support this “antique” account. I must admit I am sceptical. More than half of the universities, even in Europe, their historical heartland, have been established since 1945. My present university only became a university in 1992, and the technical and vocational institutions out of which it grew were founded in the late 19th century. In this respect it is far more typical than Oxford – or Wittenberg. And even universities founded many centuries ago have been transformed in our own life-times. The university, it seems to me, is a supremely adaptable institution, cloaking its novelty in antique rituals.

The second account emphasises the dynamism of the modern university. Writers such as Professor Martin Trow from the University of California at Berkeley see its development in terms of a series of fundamental transformations – first, from the élite university enrolling small numbers of academically able (and socially privileged?) students and concentrating on liberal education

and scientific training (and also training for the liberal professions) and so-called “blue-skies” research and traditional scholarship to mass higher education institutions enrolling much larger numbers of students from much wider social constituencies and with many more vocational programmes and new commitments to “applied” research and technology transfer; and then, from mass institutions to universal systems of higher education in which fixed demarcations between higher and other forms of adult education, and even between formal education and informal learning, are dissolved. This model was designed with the experience of American higher education in mind – and it does not fit the details of European higher education systems so well (for example, the persistence of “binary” distinctions between universities and *fachhochschulen*, or other higher vocational institutions, and the survival of specialised institutions such as the French *grandes écoles*). But this second account which emphasised the dynamism of the university, and its engagement with larger social and scientific forces, seems to me to be much preferable to the antique rhetoric to which Rectors and Vice-Chancellors are so attached!

My starting point, therefore, is that the university is a dynamic institution. It always has been – but never more so than today, on the brink of a new millennium. The organisers of this conference are quite right to link “higher education” and “social change” in its title. They belong together. This leads on naturally to the first substantive issue I want to discuss in this lecture this morning – the relationship between the expansion of higher education and the growth of new economic forms, which are often described as a post-industrial (or post-Fordist) society. In outline this is simple enough. The proportion of the population that has undergone higher education has increased, producing mass graduate work-forces; and modern economies are increasingly “knowledge” economies in the sense that their wealth is based on the production of symbolic, usually scientific, “goods” as much as on material production. Surely the connection between these two phenomena, mass higher education on the one hand and the so-called “Knowledge Society” on the other, is obvious?

But there are a number of complications. The first is the expansion of higher education probably owes at least as much to “push” factors, rising democratic expectations and cultural forces, as to “pull” factors, such as the demand for a more highly skilled labour force – and I will return to this issue later in my talk. The second is that, because socio-economic theories generally have been generated in particular (and maybe exceptional) types of society – namely the industrial, urban (and secular) societies of western Europe and north America, we may be in danger of exaggerating the scale of the transition from industrial to post-industrial economies. Viewed globally, material production has always been predominantly the business of artisans and of small or medium-sized enterprises; mass manufacture in large-scale factories has always been the exception not the rule, just as the industrial proletariat has always been a minority within the wider working class; symbolic goods have always been important

within the production system. Globalisation can be seen, not exclusively as forms of commercial, technological and cultural imperialism, but also as a contrary process that is reducing the exceptionalism of western industrial societies. We like to assume globalisation means the rest of the world is becoming more like us, but it may be the other way round. In other words the “Knowledge Society” may not be such a novel and radical formation as we suppose.

However, I do not have time to pursue that argument this morning. Instead I want to emphasise more practical ways in which there may be a disjunction, rather than a conjunction, between mass higher education and the “Knowledge Society”. The first is that the expansion of higher education was closely aligned with the growth of what has usually been called “professional society”, a society in which growing importance was attached to experts of all kinds – in the scientific professions, in the business sector, in the welfare state. Yet today there are alarming signs of de-professionalisation. The increasing emphasis on the free market has undermined professional structures often predicated on state regulation or state employment, and the acceleration of social technological change has also tended to erode professional skills and knowledge. The impact on higher education has not been quantitative (In fact, demand has increased as new graduate professions have arisen to challenge old ones and technological change has increased the need for frequent up-dating even – or perhaps especially – among the highly educated). Rather the impact has been qualitative. To a great extent the values of “professional society” were the values of higher education – secular, rational, cerebral. And it is these quasi-aristocratic values that are under attack at the end of the 20th century.

A second way in which mass higher education and the “Knowledge Society” may be in conflict is that universities typically produce graduates who will follow so-called “bureaucratic careers” – not all in the civil service, of course, (although more graduates are employed by the state, in one capacity or another, than is the case in the labour force as a whole) but also working for large and durable corporations whether in managerial, professional or scientific capacities. To some extent progress through higher education with its carefully graduated qualifications prefigured the linear and cumulative pattern of graduate careers. But today, because of the retreat of the welfare state and the down-sizing and out-sourcing policies of big private corporations, “bureaucratic careers” are being superseded by “portfolio careers”. People now often have disjointed careers with unexpected side-ways moves, switching between traditional employment, self-employment, unemployment and non-employment (including, of course, further study). Traditionally universities have not “trained” people for such careers. Nor are their scientific and cultural values necessarily well-designed to encourage entrepreneurial behaviour or to promote habits of flexibility and adaptability. Some of this tension is reflected in the university curriculum, with less emphasis being placed on gaining substantive specialised knowledge and more on acquiring generic and transferable skills.

So I believe we should beware of triumphalism, of assuming that the university in its role as the apex of the public education system and as the leading scientific institution of the modern world is bound to occupy a dominant position in the “Knowledge Society” of the future. We need to pay attention to the reverse flow – in a “Knowledge Society” all institutions will have to be learning organisations and research will be a pervasive, even promiscuous, activity rather than a scarce or privileged one; so the university may be confronted by powerful new rivals. But, even if it confounds these rivals (as I expect it will), the university in the process will undergo a double transformation. First, it will need to address the new needs of graduates pursuing volatile and erratic “portfolio careers” in a new kind of society no longer built round stable professional identities; this will be not simply an organisational challenge, but also a cognitive and normative one too. Second, the university will no longer be able to stand slightly apart, as an autonomous or even a differentiated institution, because it will be woven into the fabric of the “Knowledge Society”.

This thought leads on naturally to the second major theme I wish to address, the links between higher education on the one hand and society and culture on the other. Let me try to deal with “society” and “culture” separately, although in the end they are difficult to distinguish. Two main phenomena characterise the evolving relationship between higher education and society. The first is that, with the growth of mass systems, higher education has ceased to be socially exclusive, although the enthusiasm for and degree of participation in higher education are still conditioned by the inequalities of class society. With the possible (but only partial) exception of the United States higher education remains an essentially bourgeois arena. But, however paradoxical it may sound, it is also an arena of intense democratisation. Reasonable access to higher education is now regarded as almost a civic right in many countries. This opening-up of higher education has not only raised difficult structural and organisational issues. For example, do “binary” – or, at any rate, differentiated – systems of higher education promote openness, or are they incompatible with democratic self-realisation? It also raises more fundamental issues – to what extent can standards of academic excellence, with its paraphernalia of degrees and levels, be reconciled with a open higher education? Or, to put it more directly, is the continuation of intellectual (and institutional?) hierarchies compatible with the denial – or, at any rate, erosion – of social hierarchy? Or, more simply still, can you combine academic elitism with mass participation?

The second phenomenon is that, as old social descriptions and individual identities based on social class, gender, race or ethnicity, region or religion, even age become less influential, levels of educational achievement may be taking over as the most important components both of social stratification and of individual self-realisation. I said a moment ago that higher education had become a bourgeois arena – by which I meant that students from more privileged social groups still enjoyed disproportionate access to higher education. But it

can also be used in a second sense, to indicate that today you have to be a university graduate to count as middle-class. Not to be a graduate is to become *declassé*. It can even be argued that, in this respect, the mass university is a more socially conservative institution than its *élite* predecessor. The latter provided channels of upward social mobility for (a few of) the-best-and-the-brightest among the working class, while the former has become a force for social stabilisation, a mechanism by which the comfortable “Middle-Class-Majority” is able to institutionalise its comparatively privileged status.

But, in another sense, the replacement of old, rigid, fixed social categories which individuals from less privileged backgrounds could only transcend with difficulty by being exceptionally able or motivated (or lucky!) by new, open and flexible social identities based on life-style choices has meant that the university is now an institution of “movement” not stabilisation. Because I see the modern university as a dynamic institution, I prefer to emphasise the latter aspect. But, whichever is emphasised, the effect is the same. In the past the university stood aside. It reflected more than it generated social differentiation. But, if it is true that old-style class society is being superseded by a new credentialising society, the university may now be the primary producer of social differentiation. In that sense the university is a more political institution than it has ever been. This is why so much attention is paid to widening access and increasing participation – and, most of all, in countries where access is already wide and participation levels are high. This is not a coincidence. I said earlier that not to be a university graduate is to become *declassé*. I would go further – and say that to be denied reasonable access to higher education in developed countries like Germany and England is, in a fundamental sense, to be disenfranchised – not simply in the context of the labour market and consumer choices, but also in terms of civic, social and cultural participation (and, maybe, self-realisation).

I have already begun to speak of culture. So let me now talk more directly about the relationship between mass higher education and modern culture (Here I am thinking not of popular culture but, more narrowly, of intellectual and scientific culture). The modern university, I believe, must confront two issues. The first is that the tension between established knowledge traditions, canons of superior thought, on the one hand and on the other the radical scepticism that is an essential element within the scientific method (and also, perhaps, an equally essential contributor to the social purposes of the university) – a tension, of course, which has always existed – is becoming more acute. There has been both a sociological and methodological (even epistemological) undermining. The widening of higher education’s social base has increased the number of knowledge traditions which the university must recognise. Some of these are unthreatening, but nevertheless difficult to resolve. For example, is it possible to distinguish between medical and nursing “knowledge”? Others are much more politicised. Women’s literature or black history deliberately challenge *élite* traditions in these disciplines. And, in terms of methodologies and epistemolo-

gies, the university's tradition of sceptical inquiry seems – on occasions – to have degenerated into an absolute relativism as deconstructive and post-modern fantasies have run riot. As a result not only has narrow-minded, discipline-bound, positivistic science come under threat but a whole culture of rationality. Universities are a victims of a cognitive revolution which they themselves have done most to promote.

And that is only half the story. The other half is that older ideas about how science is generated are now being replaced by more novel notions of knowledge production. The success of fundamental science – and of university-based science too, because the two are often conflated – in the course of the 20th century led us to accept a vision of science that emphasises the creativity of the individual, or cohesive team. Although a linear view of science was never completely accepted, our language was suggestive – we talked of “pure” and of “applied” science, of “research *and* development”, of “technology transfer”, all phrases which suggested a flow between the original creative act and its ultimate applications. But today a new kind of language is developing to describe knowledge production – a language of contextualisation, of social accountability, of involving so-called “users” not only in dissemination but in the original selection of interesting scientific problems, of “foresight” exercises to guide national (and regional and international) science policies. In brief, the very “success” of science, its intense relevance, has tended to undermine traditional ideas about the autonomy of science, about well-defined scientific communities and so on. And one of those traditional ideas may be that the university (or quasi-university research institute) has a dominant, and therefore, privileged role in the generation of science and production of new knowledge.

This, then, is my picture of the modern university's relationships with the economy, with society, with culture and with science. If I had to choose two over-arching phenomena to describe what are highly complex and differentiated relationships, they would be these. First, reflexivity. I use that word in preference to other words such as accountability because it is important to recognise that the relationship between the university and its enveloping social, economic and political environments is a two-way process. Certainly the university has become a much less autonomous institution. It can no longer see itself as a private (or, perhaps, a higher) space protected from the transgressions of politics on the one hand and the market on the other. But, at the same time, the university has penetrated far more deeply into society, not only providing the human and scientific capital needed to build a “Knowledge Society” but (more important, in my view) providing alternative models of social differentiation – and individual identification. So the freedom-of-manoeuvre enjoyed by the professor, or the rector, has been constrained, but the influence of the university has greatly expanded.

The second phenomenon I would emphasise is the emergence of open intellectual systems. They are open in two main senses, as I have already explained

– socially in the sense that the higher education franchise has been greatly extending, bringing into the university for the first time non-élite knowledge traditions; and scientifically not simply because of the rise of relativism but because the “success” of science has pushed it arenas of greater and greater contextualisation (and controversy?), whether that contextualisation takes the form of growing demands for economic or professional relevance or for social and democratic engagement. As with reflexivity the outcome is ambivalent. Never has the university been a more powerful scientific institution; never has it been more challenged. And the two, of course, are different sides of the same coin. Anyway, these are the two over-arching phenomena that I would like you to keep in mind as I move on to my third, and final, topic this morning – the implications of all these changes for the future of higher education.

The most immediate implication is that an important shift has taken place in the accountability regimes to which universities are now subject. Most universities are state institutions. Although a significant minority of universities in the United States and in Japan were private institutions, the general rule in Europe is that universities have always been state institutions – and this has become the global rule as well. Universities in Britain are perhaps exceptional in the sense that, although they are publicly funded, they have never been part of the state apparatus. But these differences have been exaggerated. In all European countries higher education is part of the public sector. Yet, as I said a moment ago, there have been important changes in how the state conceived of its links with higher education. Once it was simple: universities were state-owned institutions and their staff were state employees. As such they subject to the bureaucratic regime that applied to the civil service as a whole. Both the salaries of professors and qualifications of students were determined by this regime. But, in western Europe at any rate, the substance (as opposed to the structure) of teaching and research programmes was largely left to the discretion of the universities – and, often, to the discretion of professors. And only limited attempts were made to evaluate their success or effectiveness. In other words inputs were strictly regulated; processes were only partially controlled; and outputs were rarely measured.

Today, in many European countries, the position is different. Bureaucratic controls have been relaxed. Universities are now much freer to manage their administrative – and “business” – affairs. Important responsibilities, once the preserve of state authorities, have been delegated to university managements. The state now sees its role not so much as the “owner” of universities, but as their “regulator” and “customer”. Its responsibility, as a “regulator”, is to ensure that, within broad political guidelines, universities are properly managed and academic standards are maintained. And its right as a “customer” is to make sure that the correct number and quality of university graduates are produced. A quasi-contractual relationship has now been established between the state and higher education in many countries. The effect has been to place less emphasis

on budgetary inputs and bureaucratic controls – although the state insists on receiving value-for-money for the public resources invested in universities, it no longer takes complete responsibility for satisfying all the funding needs of universities. But there is correspondingly more emphasis on evaluating the outputs, in terms of university graduates and research products.

This is a movement that goes much wider than higher education; a similar tendency can be discerned in, for example, healthcare and some link these changes to the erosion, or even privatisation, of the welfare state. The welfare state, we are told, is becoming an “audit society”. But this shift from the state as patron (and protector?) to the state as regulator and customer has particular sharp consequences for universities. In the past they were administratively in chains, but academically (fairly) free. Today, they are managerially much freer, in academic terms they are subject to much greater scrutiny. The intention, of course, is not a totalitarian one. It is not to curb the creative freedom of universities. Rather the aim is to increase the effectiveness of higher education. Of course, there are secondary motives – for example, it enables the state to retreat from its former responsibility to provide universities with all the resources they need (England is a good example here. When it suits politicians – for example, in budget discussions – they treat universities as autonomous institutions free to generate extra income. But when it suits them – for example, in matters of academic quality – they treat universities as state institutions obliged to conform to the latest regulations). It also reflects the fact in the past there were implicit understandings, collusive coalitions, between academic, administrative and political élites, and consequently the need for create explicit control systems was much less. Today, of course, these understandings are no longer so powerful. Politics have become more populist; and universities have become mass institutions in which competing knowledge traditions jostle and co-exist.

But the primary explanation, I believe, is to be found in the key role played by the university in the “Knowledge Society”. And I would like to illustrate this by talking about the particular control and evaluation systems to which British universities are now subject. I do not have time this morning to describe them all in detail – but much of my time, and the time of my senior colleagues, is taken up with producing reports, about the number of students, about their distribution across academic disciplines and by mode of study (full or part-time), about their origins, ages and destinations, about the financial state of the university, about its latest strategic plan, and so on... and on. Do not believe anyone who tells you that British universities are more autonomous than most other European universities. That is true only in a narrow legal sense. Instead I want to concentrate on two particular forms of control – teaching quality and research assessment – because they relate to the core business of higher education, which is teaching and research.

Teaching Quality Assessment – or TQA – is a system of control that has gradually grown up over the past 10 or more years (and is still evolving: impor-

tant changes are now being planned). It began as a defensive manoeuvre by the universities, an attempt at collective self-regulation to stave off state intervention, but has evolved into a complex and burdensome bureaucratic routine. A team of assessors, admittedly staff from other universities rather than Government inspectors, come and spend a week examining the work of a particular university department. They observe lectures and seminars, talk to students, demand details of the objectives of courses and of academic procedures. They then write a report and give the department a “score” (currently 24 points is the maximum possible). At present a department which receives a high “score” does not receive extra funding, although this may change. But, if its “score” is too low, it has to submit to re-inspection and, ultimately, all public funding of its courses could be withdrawn (In fact, no department has been given a “red card”, and only a few have received “yellow cards”). A university’s overall performance in TQA is an important contributor to published league tables, so it is very important in terms of marketing.

Research assessment is different. Every four (or five) years universities are asked to submit reports on their research achievements. So far there have been four Research Assessment Exercises – or RAEs. All research-active staff (the overwhelming majority in the case of traditional universities) must be entered, each with details of their four “best” publications during the assessment period. In addition for each unit-of-assessment (broadly equivalent to an academic discipline) universities must give details of research students, PhD completions, research grants and so on. Panels of experts for each unit-of-assessment evaluate these reports, and give every university a grade – ranging from 5* for departments producing research of international standing, to 1 for those with limited or low-quality research. Unlike TQA “scores” RAE “grades” are used to determine how much core funding for research each university should receive. To give you an idea of the range, my previous university – the University of Leeds – receives £30 million a year for research; my present university receives £1.2 million. So it is a highly selective system.

As you imagine, there is a lively debate in Britain about the merits of both TQA and the RAE. I do not have time this morning to review that debate in detail. Perhaps it is enough for me to say that in British higher education we are not sure whether we really want to play these games and maybe even resent the fact that we are given no choice, but we play them for all they are worth and are obsessed by the results. Preparations for TQA visits start months, even years before. Papers are prepared, rehearsals are held, students drilled in what they should say. Let me give you an amusing, but perhaps revealing, example. A few months ago in my university our civil engineering department was inspected – incidentally we got a very good “score” (22 out of 24, equal to Cambridge, Imperial College and a few others!). During the assessors’ week-long visit no students were late for lectures! A remarkable result, but not achieved by any dramatic improvement in student time-keeping but by posting academic staff

members at each door to bar their entry, in case the assessors got a bad impression! If it is possible, the behaviour produced by the RAE is even more extreme. Universities prepare for research assessment as armies prepare for war. In a sense, it *is* war – because research is still the touchstone of status and prestige in British universities. To be marked down in the RAE is not only a humiliation – but possibly an invitation to the university authorities to close the department down.

How can such behaviour be explained? Not, I would suggest, as an example of the British love of sport – or, more seriously, simply in terms of the peculiarities of the British higher education system such as the state's lack of direct administrative controls over a system made up of formally autonomous institutions (which might lead to the conclusion that TQA and the RAE are forms of indirect control that have run riot) or the fact that British higher education has only recently embraced mass participation and still has keen and recent memories of being a selective, and élite, system (which might help to explain our extreme obsession about the need to measure academic quality), or even the fact that a unified and relatively undifferentiated higher education system was created when the binary division between universities and polytechnics was abandoned in 1992 (which, again, might help to explain our sensitivity about maintaining, but also justifying, institutional hierarchies). No, I believe we must look for more fundamental and general explanations, because the British examples of the rise of new accountability systems (although perhaps more extreme) are by no means unique. And these explanations are to be found, I would suggest by examining the deeper structures, the *longue durée*, of the modern university – and, in particular, its articulations with social change.

One way to put it is to say that the modern university is too important to be left alone. It matters too much in the context of the “Knowledge Society” at home and, further afield, the growth of global competitiveness. Universities are key institutions for the development of a post-industrial economy in which not only are traditional notions of scientific knowledge and technological advance absolutely crucial but in which much broader symbolic exchanges will become increasingly central to social and individual identifications. This perspective on the future of higher education, and its relationship with socio-economic change, is familiar, even banal. It is the common ground of Government policies across the world. The scientific energy of universities must be harnessed to achieve economic growth and social improvement. Universities cannot be allowed to opt out, to remain in some notional “ivory tower”.

But another way to put it – and one which I prefer – is to say that the modern university and modern society are now so embroiled, so intertwined, that no meaningful separation can be made between them. The university is no longer the encoder of knowledge, in terms of fundamental science and disinterested scholarship. Instead it is engaged, with others, with “knowledge” in its rawest, most volatile and most ephemeral state. Knowledge as yet un-formed. Similarly,

the university is no longer the validator of social forms produced by other forces, such as the persistence of class and gender inequalities. Instead it has become the active creator of these forms. It is too simple, too one-dimensional, to say that the university has become the leading institution of the modern world. The idea of leadership is too linear, too hierarchical. It is incompatible with the idea of the university as an embedded, a reflexive, an open, a distributed institution. I believe it is through understanding this radical conflation of, even confusion between, the university and other institutions and arenas of the late-20th century world that we can most successfully chart its future progress. Perhaps, in closing, I can be allowed a very limited and marginal dissent from the title of this conference. Instead of “Higher Education and Social Change”, I want to get rid of the “and”, because it implies separation, distinguishability. “Higher Education in Social Change” perhaps? Thank you for listening to me – and inviting me to speak at this conference.

Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich

Ulrich Teichler

1. Die Ausgangslage in Deutschland

Die Suche nach einem Profil, die seit einigen Jahren immer häufiger den deutschen Hochschulen angeraten wird, fällt nicht leicht. Es gibt Ausgangsbedingungen in Deutschland, die es zunächst einmal für die Hochschulen schwer und riskant machen, sich um eine stärkere Ausprägung ihrer Besonderheiten zu bemühen.

Von großer Bedeutung ist zweifellos die *deutsche Tradition einer relativ großen Einheitlichkeit in der Qualität der Universitäten*. Gewöhnlich haben die Universitäten eine mehr oder weniger gleiche Finanzbasis. Staatlicherseits wurde in der Vergangenheit eine ungefähr gleiche Qualität nicht nur durch finanzielle Ressourcen, sondern auch durch verschiedene andere Maßnahmen zur input-gesteuerten Qualitätssicherung unterstützt, so unter anderem durch die Förderung von Mobilität des wissenschaftlichen Personals. Studienangebote werden für das gesamte Land soweit abgestimmt, daß die Studierenden ohne allzu große Schwierigkeiten mobil sein können. Ein regional relativ gleichmäßiges Angebot von Studienplätzen und ein relativ offener Zugang für entsprechend qualifizierte Sekundarschulabsolventen sind integraler Bestandteil eines solchen Systems, das die Einheitlichkeit betont.

Das heißt nicht, daß sich im deutschen Hochschulsystem keinerlei institutionelle Differenzierung entwickelt hat. Bevor die Diskussion über den Wert von Differenzierung des Hochschulsystems in den achtziger Jahren einsetzte, gab es bereits im Rahmen der vorherrschenden Präferenz für ein einheitliches System bemerkenswerte Differenzierungen. Insbesondere fünf *Dimensionen der Differenzierung* waren generell *akzeptiert*:

- a) Es gab und gibt heute weiterhin einige Hochschulen, die auf einzelne Fächer und Fachrichtungsgruppen spezialisiert sind: so auf Ingenieurwissenschaften, Medizin, Kunst und Theologie. Dies ist jedoch für die öffentliche Wahrnehmung der Struktur des Hochschulsystems nur eine Marginalie.
- b) Die wichtigste institutionelle Differenzierung in der Bundesrepublik Deutschland besteht seit Beginn der siebziger Jahre in der Gegenüberstellung von zwei *Hochschularten*: den Universitäten und den Fachhochschulen. Diese Dualität unterstreicht jedoch ihrerseits, daß die Differenzen innerhalb eines Hochschultyps vergleichsweise gering sein sollten,

während mit dem Hochschultyp jeweils ein spezifisches Profil verbunden ist.

- c) Die Reformkonzeption in den siebziger Jahren, Universitäten und Fachhochschulen zusammenzuführen und gestufte Studiengänge an Gesamthochschulen, als eine *intra-institutionelle Differenzierung*, einzuführen, setzte sich nur in begrenztem Maße durch. Nur etwa drei Prozent der Studierenden an deutschen Hochschulen sind heute in Studiengängen an Gesamthochschulen eingetragen, die ein erstes Diplom, das dem Fachhochschulabschluß entspricht, und ein zweites Diplom anbieten, das dem Universitätsabschluß entspricht.
- d) Eine Differenzierung nach *Art des Lehrangebots* und des Lernens kommt im Falle der FernUniversität Hagen zur Geltung.
- e) Daß die *einzelnen Fakultäten* sich in wissenschaftlicher Qualität und oft auch durch bestimmte Profile unterscheiden, hat in Deutschland lange Tradition. Dies waren jedoch in der Regel gewachsene „Insel-Lösungen“. Weder waren sie gewöhnlich für den spezifischen Bereich strategisch geplant bzw. unterstützt, noch waren Versuche üblich, damit über die einzelne Fakultät hinaus ein Profil der Hochschule insgesamt zu fördern.

Darüber hinaus hat es in Deutschland immer wieder einzelne Ansätze gegeben, ein besonderes Profil der Universität insgesamt in dem Sinne zu fördern, wie in neuerer Zeit von Profilbildung die Rede ist. Die Ende der vierziger Jahre gegründete „Freie Universität“ Berlin trägt die Akzentsetzung der Profilbildung sogar in ihrem Namen. Die Gründung der Universitäten Bochum, Konstanz, Bielefeld und Bremen war von profilierenden Konzeptionen getragen. Festzustellen ist jedoch, daß bis in die achtziger Jahre hinein diese Universitäten immer stärker unter Druck gerieten, ihre Besonderheiten zugunsten der Erfolgskriterien bei allen und Leistungserwartungen an alle Universitäten zurückzustellen. Es überwog um 1980 in der Bundesrepublik Deutschland die Einschätzung, daß Experimente besonderer Akzentsetzungen sich nicht bewährt hätten; auch kamen kostspielige Profilsetzungen immer stärker unter Druck einer Finanzierungslogik, die sich primär an der Zahl der Studienplätze orientierte.

2. Der Blick über die Grenze und das Welt-Hochschulsystem

In den achtziger und neunziger Jahre wurde jedoch in Deutschland zunehmend mit Blick auf andere Länder die Frage aufgeworfen, ob eine stärkere Diversifizierung des Hochschulsystems wünschenswert sei. Vordergründig wurde in solchen Diskussionen immer gerne auf die Erfolge des US-amerikanischen Hochschulsystems verwiesen, und auch herausragende Universitäten wie Oxford, Cambridge oder Sorbonne werden gerne genannt. Im einzelnen erreichten

folgende *Argumente* für eine stärkere Differenzierung des Hochschulsystems die größte Popularität:

- *Homogenität des Lernmilieus*: Verbreitet ist die Einschätzung, daß die Studierenden am stärksten zur Entfaltung ihrer Potentiale angeregt werden, wenn die Mit-Studierenden sich in ihrer Leistungsfähigkeit nicht allzu sehr unterscheiden. Postuliert wird also insgesamt eine pädagogische Überlegenheit inter-institutioneller Differenzierung gegenüber intra-institutioneller Differenzierung.
- *Centres of excellence*: Ähnlich gelagert ist die Vorstellung, daß einmal entstandene Kerne ausgezeichneter wissenschaftlicher Leistungen günstige Milieus für Lehre und Forschung schaffen, d.h. eine Austrahlungskraft vor Ort entwickeln und somit andere Bereiche „mitreißen“.
- *Differenzierung als Antwort auf die Expansion des Hochschulwesens*: Eng damit verbunden ist auch die Vorstellung, daß mit der Zunahme der Studienanfängerquoten sich die Heterogenität der Studierenden im Hinblick auf ihre Motive, Leistungspotentiale und Berufsperspektiven vergrößere. Selbst wenn eine gewisse Vielfalt der Studierenden innerhalb der einzelnen Hochschulen kreativ sei, erfordere die zugenommene Heterogenität der Studierenden, daß die einzelne Hochschule sich jeweils nur bestimmten Bandbreiten in den Befähigungen der Studierenden zuwende.
- *Wachsende Spezialisierung der Forschung*: Die wachsende Spezialisierung in der Forschung hat zur Folge, daß die Fachvertreter an den einzelnen Universitäten nur noch immer kleiner werdende Ausschnitte des Wissensstandes der einzelnen Disziplin repräsentieren können. Die zugleich wachsenden Kosten der Forschung legen es nahe, daß die Universitäten untereinander in gewissem Umfange eine Arbeitsteilung in der Befassung mit einzelnen Bereichen der Forschung vornehmen.
- *Wettbewerb*: In den achtziger Jahren gewann in vielen europäischen Ländern die Vorstellung Verbreitung, daß die Qualität von Forschung und Lehre wachsen werde, wenn die Hochschulen sich stärker als in der Vergangenheit als Wettbewerber in der Sicherung von Ressourcen verstünden. Dabei vertreten die Protagonisten eines solchen Wettbewerbsgedankens häufig die Vorstellung, daß ein verstärkter Wettbewerb zwischen den Hochschulen zu einer Differenzierung ihrer Leistungen führen werde.
- *Internationalisierung*: Die zunehmende Internationalisierung der Hochschulen wird als Auslöser einer fortschreitenden Differenzierung gesehen. Insbesondere wird vielfach die These vertreten, daß die Internationalisierung den Wettbewerb zwischen den angesehensten Universitäten verschärfe. Dies schaffe für berühmte Universitäten aus den Ländern Startvorteile im Wettbewerb, in denen ein starkes Qualitätsgefälle zwi-

schen den Universitäten besteht, während die Universitäten derjenigen Länder, in denen traditionell eine relativ einheitliche Qualität der Universität bestand, leicht auf Mittelplätze der internationalen Reputationshierarchie gedrängt würden.

Hier soll darauf verzichtet werden, die Plausibilität dieser Argumente kritisch zu prüfen. Zweifellos ließe sich eine Fülle von Mißverständnissen und Fehlinformationen aufdecken. Es ist jedoch nicht in Frage zu stellen, daß in der Mehrheit der Länder, mit denen man sich in Deutschland gerne vergleicht, eine größere Diversität der Hochschulen besteht als in Deutschland. Auch besteht weltweit ein weitgehender Konsens unter Experten, daß eine zunehmende Differenzierung des Hochschulwesens in den letzten Jahrzehnten systemnotwendig ist. Der Rekurs auf die internationale Szenerie erscheint plausibel in dem Postulat, daß die Differenzierung des deutschen Hochschulwesens zuzunehmen habe. Er ist jedoch oft oberflächlich und willkürlich in den Behauptungen, welches Ausmaß, welche Konfiguration und welche Mechanismen zur Unterstützung von Differenzierung sich bewährt hätten.

3. Profil einer Hochschule – Versuch einer Definition

Von einem Profil der Hochschule kann man sprechen, so zeigt der vorherrschende Sprachgebrauch, wenn sie Charakteristika auch in der Substanz hat, die für große Teile der Institution oder für die Institution insgesamt zutreffen und die auch „sichtbar“ und relevant sind. Die drei konstitutiven Merkmale seien kurz erläutert.

- a) Zu einem Profil gehört ein gewisses Maß *horizontaler Besonderheit*, z.B. besonders enge disziplinübergreifende Kooperation, fachliche Schwerpunktsetzungen nach besonderen regionalen Bedarfen, eine ungewöhnlich intensive Betreuung der Studierenden u.a.m. Eine ausschließliche Besonderheit der Hochschule darin, daß sie auf der vertikalen Ebene – in Reputation, Qualität der Forschung u.a.m. – relativ hoch oder relativ niedrig bewertet wird, gilt nicht als „Profil“; in der Regel gehen jedoch horizontale Charakteristika – positiv oder negativ – in vertikale Bewertungen ein.
- b) Von einem Profil der Hochschule sprechen wir, wenn die profilierenden Merkmale *für die Hochschule insgesamt oder zumindest für große Teile der Institution* gelten. Wir reden zum Beispiel nicht von einem Profil der Universität Frankfurt, wenn sich allein in der Soziologie eine „Frankfurter Schule“ entwickelt hat, wohl aber von einem Profil der Universität Gesamthochschule Kassel, das sich durch gestufte Studiengänge auszeichnet, selbst wenn nicht alle Kassler Studierenden in Studiengängen eingetragen sind, die eine Stufung der Abschlüsse anbieten.

- c) Die Bezeichnung „Profil“ ist sicherlich nur angemessen, wenn die Charakteristika *wichtig für die Leistungen der Hochschule* sind. Dabei ist unabdingbar, daß dies nicht nur in den öffentlichen Beschwörungen seitens der Protagonisten der Institution zum Ausdruck kommt, sondern auch in der relevanten Öffentlichkeit weithin so gesehen wird. Ein Image basiert nicht allein auf Werbung, selbst wenn die Hochschulen zu ihrer Imagebildung aktiv beitragen können.

4. Vertikale Differenzierung

In der öffentlichen Diskussion über Fragen der Differenzierung des Hochschulwesens genießt die vertikale Dimension gewöhnlich eine größere Aufmerksamkeit als horizontale Vielfalt. Es ist aufregender und brisanter zu beschreiben, welche Hochschule „besser“ und welche „schlechter“ ist, als besonderen Profilen der Hochschulen nachzugehen.

„Vertikale“ Unterschiede zwischen den Hochschulen werden oft beschrieben in einem „mehr“ oder „weniger“ der Ressourcen, in einem „höher“ oder „niedriger“ der Qualität und Reputation und möglicherweise auch in einem „mehr“ oder „weniger“ von wünschenswerten Wirkungen, etwa im Karriereerfolg der Absolventen. Horizontale Unterschiede werden zum Beispiel im Fächerspektrum, in den „Schulen“ und Spezialisierungen innerhalb der Fächer, in besonderen Akzentsetzungen der Studienangebote – Regions- und Praxisbezug, Internationalität, Interdisziplinarität, bestimmten Idealen der Persönlichkeitbildung u.a.m. – beschrieben. Nicht selten werden jedoch Merkmale „horizontaler“ Differenzierung vertikal interpretiert: Theorieorientierung wird oft als reputationsträchtiger angesehen als Praxisorientierung oder Internationalität wertvoller als Regionalität.

In den meisten Hochschulsystemen, in denen Differenzierung als erwünscht gilt und nicht allein klassifikatorisch (z.B. durch Hochschultypen) realisiert wird, sondern durch graduelle Abstufungen, wird die vertikale Dimension stärker betont als die horizontale Dimension. Dies kann nicht überraschen, weil Unterschiede in Reputation und Einfluß sozial relevante Merkmale von übergreifender Bedeutung und Konflikthaftigkeit sind, während Unterschiede zwischen fachlichen Profilen weniger sozialen Sprengstoff enthalten und ihr Stellenwert oft nur sektoralen Experten bekannt ist.

Die Neigung, Differenzierung in der vertikalen Dimension in den Vordergrund zu stellen, scheint unter Wissenschaftlern stärker ausgeprägt zu sein als unter anderen wichtigen Akteursgruppen für die Gestaltung des Hochschulwesens. Wissenschaftler haben den stärksten Hang, an die eine Wahrheit, den einen Nobelpreis und das eine Paradigma zu glauben: „Qualität“ ist das Schlüsselwort, mit dem sie die Hochschullandschaft zu vermessen suchen. Hier ist ein deutlicher Unterschied zu anderen Akteuren zu erkennen, die natürlich auch

– zum Beispiel als Staat oder als Arbeitgeber – an Vielfalt von Leistungen des Hochschulsystems interessiert sein müssen bzw. – als Professionsvertreter – an Gemeinsamkeiten in der Vielfalt und die eher eine Untergrenze der Zugehörigkeit im Auge haben.

Die großen industrialisierten Länder, in denen die vertikale Differenzierung unter den Hochschulen weitaus stärker ausgeprägt zu sein scheint als in Deutschland, können keineswegs als untereinander ähnlich in der Hochschulstruktur betrachtet werden. Große Unterschiede sind festzustellen im Hinblick auf

- das *Ausmaß vertikaler Unterschiede*: In Europa wird gewöhnlich Wert darauf gelegt, daß die Anerkennung einer Hochschule mit der Feststellung einer bestimmten Mindestqualität verbunden ist; im Vergleich dazu erscheinen die unteren Qualitätsbereiche der US-amerikanischen und japanischen Hochschulen als mehr oder weniger grenzenlos;
- das *Maß der Konzentration an der Spitze*: Nach vergleichenden Analysen nehmen die Absolventen von Oxford und Cambridge in Großbritannien einen höheren Anteil der führenden Positionen in der Gesellschaft ein als zum Beispiel die Absolventen der Tokyo Universität und der Kyoto Universität in Japan und diese wiederum mehr als die Absolventen der berühmtesten amerikanischen Universitäten;
- die in der öffentlichen Diskussion vorherrschenden *Kriterien bzw. Indikatoren* für vertikale Unterschiede: In den USA wird häufig auf die Forschungsreputation rekurriert, in Japan dagegen eher auf die Leistungen der Studienbewerber bei Eingangsprüfungen und auf den beruflichen Erfolg der Absolventen;
- die *Statik bzw. Dynamik in der Positionsverteilung*: Angenommen wird generell, daß gravierende Positionsveränderungen an der Spitze der universitären Reputationshierarchie in den meisten Ländern seltene Ausnahmen darstellen und noch am häufigsten in den USA auftreten. Veränderungen erscheinen eher unterhalb der Spitzenränge stattzufinden – d.h. in den Bereichen, in denen sich ohnehin in den meisten Ländern keine klaren Vorstellungen über Rangplätze herausbilden;
- den *Stellenwert horizontaler Differenzierung* neben der vertikalen Differenzierung: In den USA betonen die Hochschulen die Unterschiede in ihrem Profil weitaus stärker als in vielen anderen Ländern, in denen die weniger angesehenen oft die Universitäten an der Spitze zu imitieren suchen.

5. Das Zusammenspiel vertikaler und horizontaler Differenzierung

Deutlich wird bei solchen vergleichenden Charakterisierungen vertikaler Differenzierung, daß diese keineswegs immer das bietet, was in abstrakten Diskussionen über die Vorteile von Differenzierung postuliert wird. Vertikale Differenzierung erscheint durchaus anfällig zu sein. Ist sie extrem ausgeprägt und sehr stabil, so kann sie verschiedene Dysfunktionen haben: sie kann zum Beispiel einen destruktiven Wettbewerb um den Erfolg anstacheln und einen Traditionalismus der Universitäten durch Imitation der erfolgreichen Institutionen fördern. Eine gewisse Balance zwischen horizontaler und vertikaler Differenzierung in den USA macht dieses System so populär, weil vertikale Differenzierung dort nicht zu verkrusten scheint. Vertikale Differenzierung kann ihre Potentiale offenkundig nur dann entfalten, wenn sie mit substantieller Vielfalt verbunden ist und wenn somit die horizontale Dimension der Differenzierung die Dynamik in der „vertikalen“ Qualitätsentwicklung sichert.

Nicht selten wird die These vertreten, daß ein System vertikaler Differenzierung der Universitäten seine Vorzüge am ehesten entfalte, wenn eine hohe Transparenz der bestehenden Unterschiede gewährleistet sei. Wir können hingegen feststellen, daß in den meisten Ländern weithin akzeptierte Maße über die bestehenden Differenzen nur die Spitzenpositionen plausibel differenzieren, jedoch nicht die Mehrheit der Institutionen. Außerdem ist festzustellen, daß ein Miteinander von guter und schlechter Information sowie von Information und Desinformation für vertikal differenzierte Hochschulsysteme ebenso konstitutiv zu sein scheint wie das Miteinander von Information, „Werbung“ und Desinformation auf einem Warenmarkt.

Vertikale Differenzierung erweist sich also am ehesten dann als fruchtbar, wenn die Grenzziehungen weich, möglicherweise nur bedingt transparent, mit horizontaler Vielfalt gekoppelt und vor allem immer revozierbar ist. So ist zu verstehen, daß ein weiches System der Differenzierung in den internationalen Expertendiskussionen die höchste Popularität erlangte.

Aktivitäten zur Förderung einer horizontalen Vielfalt – etwa durch bestimmte Programme der Studienreform, der Kooperation zwischen Hochschule und Region, durch Evaluation der Tragweite von spezifischen Zielsetzungen der Hochschule für den Hochschulalltag, durch „quality assurance“, also Prüfung, inwiefern die Hochschule Mechanismen der Prüfung ihrer Erträge implementiert hat und davon im Alltag gebraucht – gehören zum Alltag der Hochschulpolitik in den Ländern, in denen eine ausgeprägte vertikale Differenzierung des Hochschulsystems festzustellen ist. Die Stärkung horizontaler Vielfalt stellt offenkundig den Stellenwert vertikaler Differenzierung in der Regel nicht grundsätzlich in Frage. Beabsichtigt ist vielmehr in vielen Fällen, die Stärken der Differenzierung durch Vermeidung einer vertikalen Verkrustung zu erhalten.

6. Tastende Schritte auf dem Wege zu einer Differenzierung in Deutschland: Zwischen „Ranking“ und „Profil“

Versuche, das deutsche Hochschulsystem vertikal zu vermessen, setzten in den siebziger Jahren sehr bald ein, nachdem in Stellungnahmen des Wissenschaftsrats und der Westdeutschen Rektorenkonferenz im Jahre 1977 erklärt wurde, daß das Modell der intra-institutionellen Differenzierung, d.h. die Gesamthochschulen, nicht mehr Leitbild der Hochschulreform sein sollte. Bekannt wurde im Jahre 1978 der Versuch einer Rangstufung der Universitäten nach den Vorstellungen der Unternehmen, die die *Süddeutsche Zeitung* unter dem Titel „Schlechte Noten für rote Unis“ resümierte.

In den darauffolgenden Jahren wurden wiederholt Studien in der Öffentlichkeit mit großem Interesse aufgenommen, die auf die eine oder andere Weise eine Rangreihe deutscher Universitäten vornahmen. Die Diskussion über die Differenzierung des Hochschulwesens wurde auch dadurch belebt, daß die christliberale Bundesregierung 1983 das Wortpaar „Differenzierung und Wettbewerb“ zur Charakterisierung ihrer Hochschulpolitik in den Vordergrund stellte; dem lag offenkundig die – weder in der empirischen Realität der Hochschulsysteme noch der Warenmärkte selbstverständliche – Vorstellung zugrunde, daß Wettbewerb in der Regel auch Differenzierung fördere.

Die Mitte der achtziger Jahre zunehmende Diskussion zur Differenzierung des Hochschulwesens konzentrierte sich auf die vertikale Dimension. Vorherrschend war der Gedanke, daß alle Universitäten mehr danach streben sollten, die besten zu sein, und daß dies zu einer Qualitätsverbesserung an der Spitze führen werde. Für die übrigen blieb in der Regel nur Spott und Schande übrig, weil sie es nicht erreicht haben, an der Spitze zu stehen. Aus diesem Geist heraus ist „Ranking“ in Deutschland – meines Wissens nur in Deutschland – ein Schlagwort für alles das geworden, was sich mit Fragen der systematischen Dokumentation der Differenzierung des Hochschulwesens befaßt.

Der Wissenschaftsrat schien dies weitgehend zu teilen. Er machte in seinen Empfehlungen zum Wettbewerb im Hochschulsystem aus dem Jahre 1985 zwar deutlich, daß auch substantielle Profilbildung zur Diskussion steht, allerdings in pejorativer Weise:

„Es gehört... zum Wettbewerb, daß nicht alle die ersten sein können. Wettbewerb, wenn er Freiräume für besondere Anstrengungen schafft und Leistung belohnt, hat zur Folge, daß bessere Lehrer und Forscher, bessere Institute und Fakultäten hervortreten und durch Reputation, Ausstattung und andere Gratifikationen dafür besonders belohnt werden. Diejenigen, die bei einem solchen Verteilungssystem zurückfallen, dürfen jedoch keineswegs ihrer Arbeitsmöglichkeiten und Wettbewerbschancen beraubt werden. ... Wenn der Wettbewerb... dazu führt, daß alle Beteiligten ihre besonderen Stärken herausfinden und zu entwickeln sich bemühen, wenn also der Wettbewerb ein hohes Maß von Differenzierung hervorbringt, können viele Gewinn davon haben“.

Der erste Teil des Zitats klingt so, als sei Profilbildung nur für die „Armen im Geiste“ eine Perspektive; der zweite Teil dagegen empfiehlt allen Universitäten eine Schärfung ihrer spezifischen Potentiale.

Die nachfolgende öffentliche Diskussion konzentrierte sich weitgehend auf die Frage, in welchem Maße vertikale Differenzen zwischen den Universitäten – Fachschulen wurden in diesem Kontext selten thematisiert – bestünden bzw. sich stärker herausbilden sollten. Unterschiedliche substantielle Akzente wurden zumeist nur indirekt aufgegriffen: etwa in der Erfahrung, daß sich sehr unterschiedliche Ranglisten ergeben, wenn Forschungsreputation oder Lehrqualität zum Gegenstand der Analyse gemacht wird.

1991 setzte die Hochschulrektorenkonferenz mit der Etablierung des Pilotprojekts „Profilbildung“ ein Zeichen, daß die einzelnen Hochschulen ermuntern sollte, zur Sicherung von Ressourcen ihre Besonderheiten zu pflegen und öffentlich herauszustellen. 20 Hochschulen beteiligten sich an dem Projekt – mit Selbstbeschreibungen zum Teil in Form von textlichen Darstellungen der Besonderheiten der einzelnen Institution – im allgemeinen wie in der Forschung und Lehre – und zum Teil in Form von kommentierten Daten, die sich zum vertikalen Vergleich eignen, so z.B. durchschnittliche Studiendauer, Erfolgsquoten oder „Berufungsbilanzen“.

Auch haben in den neunziger Jahren Versuche einzelner Hochschulen vorgenommen, eine Bestandsaufnahme ihrer institutionellen Situation und strategische Entscheidungen vorzunehmen. So lud die Universität GH Siegen die CRE-Association of European Universities ein, ihre institutionelle Strategie zu evaluieren. Die Universität Konstanz ließ durch eine Expertenkommission Empfehlungen zur „strukturellen Weiterentwicklung“ erarbeiten. Weitere Beispiele lassen sich nennen. Auch die Forderung der Europäischen Union seit 1996, daß die Universitäten „European Policy Statements“ zu erarbeiten haben, wenn sie Mittel aus dem SOKRATES-Programm beantragen, ist ein Anstoß zur Profilreflexion.

Insgesamt scheint jedoch die These berechtigt, daß eine Profilbildung der Hochschulen in Deutschland sich bis heute nicht zu einer durchgängigen aktiven Programmatik entwickelt hat. Das Profil wird zumeist nur defensiv beschworen, wenn es darum geht, die Validität und Angemessenheit der stärker um sich greifenden „Rankings“ in Frage zu stellen.

7. Probleme und Chancen einer Profilierung der Hochschulen in Deutschland

Jeder Versuch, in Deutschland eine Profilierung der Hochschule zu fördern, hat zu berücksichtigen, daß immense Barrieren zu überwinden sind. Meines Erachtens sind fünf Richtungen von Barrieren nicht zu unterschätzen.

- a) *Die Plausibilität des Gegenmodells:* Die meisten Protagonisten einer Profilbildung scheinen von der Vorstellung geleitet zu sein, daß eine Profilbildung der Hochschulen genauso oberflächlich bleiben könne wie eine Profilbildung von Erdölkonzernen und Waschmittelfirmen: Ein schickes Logo sowie die Versicherung, daß man den Tiger in den Tank gepackt habe und daß die Wäsche weißer als weiß werde, sollen offenkundig ausreichen. Was Profilbildung demgegenüber zu bedeuten hätte, kann an einem Beispiel illustriert werden: Sind wir bereit, das vorherrschende Prinzip der substantiell relativ neutralen Regionalversorgung mit Studienplätzen durch ein Prinzip der Arbeitsteilung zwischen den Hochschulen zu ersetzen oder zu ergänzen, also unter anderem darauf zuzugehen, daß nicht etwa ein Viertel, sondern etwa drei Viertel der Studierenden fern von ihrem Herkunftsort studieren, um in der substantiellen Arbeitsteilung der Studienprogramme ein Angebot zu finden, das ihren Kompetenzen und Interessen entspricht und dann auch wesentlich häufiger wiederum beim Übergang vom Studium in den Beruf regional mobil zu sein haben?
- b) *Organisierte Anarchie:* Organisationsforscher bezeichnen die Universitäten als organisierte Anarchie. Die Fächer sind ihrem Charakter und ihrer Funktion nach äußerst heterogen; die Organisation ist äußerst kleinteilig; auch innerhalb der einzelnen Einheiten für Lehre und Forschung gibt es nur rudimentäre Verhaltensregeln und -anweisungen; viele einzelne Akteure haben große Dispositionsmöglichkeiten und nehmen sich die Freiheit heraus, bei jedem Erkenntnisfortschritt neue Kehrtwendungen vorzunehmen. Die Kräfte der Koordination sind schwächer als bei jeder anderen Organisation, und die Entscheidungsprozesse sind umständlich und zugleich dem Verdikt schneller Revozierbarkeit unterworfen. Dabei ist zu bedenken, daß der Ausdruck „organized anarchy“ ebenso aus den USA stammt wie die berühmte Aussage, daß eine Universität nur durch den gemeinsamen Ärger über Parkplatzprobleme zusammengehalten wird – also aus dem Land, in dem die Kräfte der Koordination der Hochschulen doch stärker ausgeprägt sind als in anderen Ländern.
- c) *Beharrungskräfte einer gewachsenen Organisationskultur:* Ein Übergang von einer Organisationskultur, die sich in einem relativ einheitlichen Hochschulsystem entwickelt, zu einer Organisationskultur, die vom Stolz auf ein besonderes Profil geprägt wird, ist – so läßt sich aus den sichtbaren Problemen ähnlich weitreichender Reformversuche schließen – nicht einfach zu realisieren. In Deutschland wird zum Beispiel die Frage, ob das „Hausberufungsverbot“ zu einer besseren Qualität der Hochschullehrer beitrage, im Hinblick auf viele Aspekte diskutiert, kaum jedoch in Hinblick auf die Frage, was dadurch an Profilierungschance in der Sozialisation des wissenschaftlichen Nachwuchses vergeben wird. Ein weiteres Beispiel: Die 1992 durchgeführte, international verglei-

chende Hochschullehrerbefragung belegt, daß sich deutsche Professor(inn)en mit ihrer eigenen Hochschule und ihrem eigenen Fachbereich weitaus weniger identifizieren als ihre Kolleg(inn)en in anderen Ländern; wenn dies sich nicht ändert, dürften viele Ansätze zur Profilbildung zum Scheitern verurteilt sein.

- d) *Die Macht der Vertikalität*: Offenkundig fällt es in fast allen Ländern der Welt den Hochschulen nicht leicht, auf ihre substantiellen Besonderheiten so stolz zu sein, daß dadurch der Wunsch nach Imitation der angesehensten Institutionen im Zaum gehalten wird. Der *Circulus vitiosus*, daß jeder Schritt zur Anpassung nach oben nur den Druck verstärkt, noch stärker nach oben zu blicken und sich noch stärker von seinen substantiellen Besonderheiten zu distanzieren, wird gewöhnlich als „academic drift“ bezeichnet. Selbst die relativ erfolgreiche Stabilisierung eines anwendungsorientierten Profils relativ kurzer Studiengänge in Deutschland durch die Zweitypenstruktur (Universitäten – Fachhochschulen) konnte sich offensichtlich dieses Drucks nie entziehen: Zwar wurde immer wieder beschworen, daß ein neuer Schritt der Angleichung an die Universität gerade die Besonderheit der Fachhochschulen stabilisiere, aber mit dem Beginn der Etablierung von Master-Studiengängen an Fachhochschulen scheint die Endrunde der Auflösung der Zwei-Typen-Struktur eingeläutet zu sein.
- e) *Die Virtualisierung der Hochschulen*: Die Bereitschaft, ernsthaft über die Potentiale einer Profilbildung der Hochschulen nachzudenken, setzt in Deutschland ironischerweise erst zu einem Zeitpunkt ein, zu dem die Potentiale örtlicher Besonderheiten der Hochschulen erstmals grundlegend in Zweifel gezogen werden: Manches spricht dafür, daß sich die Kommunikation über große Distanzen so sehr verbessert, daß die Potentiale des Forschens und Lernens kaum noch von der örtlichen Bibliothek, von der Kommunikation mit Kollegen „vor Ort“ oder von der Komposition des örtlichen Lehrangebots abhängen. Zwar ist es derzeit noch zu früh abzuschätzen, welcher Mix von Leistungen aus der Distanz und Leistungen vor Ort sich durchsetzen wird, aber jeder Schritt auf dem Wege zu Leistungen über Distanzen ist auch ein Schritt zur Relativierung der Bedeutung des örtlichen Profils einer Hochschule.

Der Aufweis solcher Barrieren muß jedoch die Bemühungen um Profilsuche nicht entmutigen. Vielmehr mag dies dazu anstoßen, einerseits realistische Ziele zu setzen und andererseits hinreichend große Schritte zu unternehmen, um die Barrieren zu überwinden. Schließlich ist ins Kalkül zu ziehen, daß nicht nur Barrieren bestehen, sondern auch – wie anfangs ausgeführt – „Rückenwinde“ für eine Profilbildung.

Es ist nicht einfach abzuschätzen, welche Schritte die größte Wirkung für eine Profilbildung der Hochschulen zeitigen könnten. Derzeit ist die Vorstellung sehr verbreitet, daß eine Stärkung von Marktmechanismen bzw. von Ma-

nagement-Potentialen auf Hochschul- bzw. Fachbereichsebene die größten Chancen bietet, die derzeit als wichtig erachteten Hochschulreformkonzeptionen – so auch die Profilbildung der Hochschulen – voranzutreiben. Skepsis erscheint jedoch gerade im Hinblick auf die Profilbildung angebracht: Gestärkte Anreiz- und Sanktionsmechanismen bzw. die Stärkung von Management-Mechanismen allein stützen nicht notwendigerweise besondere Profile, sondern können ebenso die Imitation der Spitze beflügeln; ob das eine oder das andere wahrscheinlicher ist, hängt nicht von der Stärke der Markt- und Management-Mechanismen ab. Hinzu kommt, daß kein anderer Beruf als der des Hochschullehrers virtuoser in der Unterwanderung oder Umgehung von Anforderungen ist, die der Staat, die Gesellschaft, die Hochschule usw. stellen, wenn diese Anforderungen als unvereinbar mit den eigenen Werthaltungen betrachtet werden.

Eine glaubhafte Profilbildung der Hochschulen, die mehr ist als die Imitation der „Schönsten im Lande“ und als die hohle Versicherung, daß man den „Tiger in den Tank“ gepackt habe, erfordert meines Erachtens zwei weitere Veränderungen:

- Die Setzung von gesellschaftspolitischen Bedingungen, die zeigen, daß substantielle Vielfalt der Hochschulen wirklich gewollt ist und honoriert wird. Als negatives Beispiel der Vergangenheit kann die unterschiedliche Behandlung von Universitäts- und Fachhochschulabsolventen bei der Einstellung in den öffentlichen Dienst genannt werden.
- Die Veränderungen von Mechanismen, die für die Sozialisierung des Hochschullehrerberufs von Bedeutung sind. Als negatives Beispiel wurde bereits das „Hausberufungsverbot“ genannt.

Es sind also phantasievolle Schritte verlangt. Es reicht nicht, alle Hoffnungen auf die selbstregulierende Weisheit der unsichtbaren Hand des Marktes oder die kollektive Weisheit der sichtbaren Hand des Managements zu setzen. Es wird sich zeigen, ob Profilbildung nur ein kosmetisches Ziel bleibt oder ob der Wunsch sich durchsetzt, eine ernsthafte Belebung von Besonderheiten in einer Hochschul-„Landschaft“ zu erreichen.

Paradigmen der Hochschulreform im Dilemma zwischen Hochschulforschung und Hochschulpolitik

Michael Daxner

Ich beabsichtige, eine knappe Übersicht zu einigen Thesen und Problemen zu geben, die sich mit fehlenden oder veralteten Paradigmen der Hochschulreform befassen.

- Erstens mit der Frage, ob es für das, was wir Hochschulreform nennen, so etwas wie Paradigmen oder eine Idee *directrice* gibt.
- Zweitens, wie sich die Hochschulreform eigentlich im Gelände *zwischen Hochschulforschung und Hochschulpolitik* bewegt. Wie hängt es systemisch zusammen, wenn man selbst unentwegt in der Luhmann'schen Doppelposition als Beobachter und Teil des beobachteten Systems ist? Das ist eine Frage für die Hochschulforschung. Als hochschulpolitische Akteure aber sollten wir uns die Frage stellen, woher „man“ das alles weiß bzw. nicht weiß, d.h. wie der Diskurs zustandekommt.
- Die dritte Frage lautet: „Wozu machen wir das Ganze, d. h. welche Art von Hochschulen wollen wir eigentlich?“

Eine unfrome Analogie: Wenn jemand die Katholische Kirche reformieren möchte, dann könnte ja ein Außenstehender fragen: „Wozu reformieren Sie denn diese Katholische Kirche? Sie wissen doch, das geht gar nicht. Sie müßten an den Zölibat ran oder an die Dreifaltigkeitslehre, und wenn Sie das erledigt haben, ist es auch aus mit der Kirche“. Und es ist ja nicht von der Hand zu weisen, daß wir manchmal Reformen betreiben, mit großem Erfolg übrigens, die aber nichts mit dem zu tun haben, was der Kernbestand unserer Hochschulen ist. Und erst wenn wir uns diesem Kern nähern, werden die Probleme dicht genug, um Theorien und Alternativen tragen zu können. Betrachten wir beispielsweise ein ganz schwieriges Problem in der Personalpolitik: Solange wir nicht an die Frage herangehen, ob das, was die Professoren tun, noch etwas mit hoheitlichen Tätigkeiten im Sinne des bürgerlichen Staates des 19. Jahrhunderts zu tun hat, so lange werden wir ganz bestimmte Probleme unserer Personalstruktur nicht lösen, und andere Länder, die diese Erfahrung nicht haben, werden sie anders lösen, als wir das tun *müssen*.

Eine These, auf die ich mich immer wieder verweise, ist die Behauptung, daß die derzeitige Hochschulpolitik so folgenlos und unscharf ist, weil sie sich auf einer „mittleren Ebene“ zwischen System und Institution bewegt, von beiden immer nur das Allgemeine, nie das Konkrete benennt, und deshalb zu keiner Lösungsstrategie kommen kann, weil die Problemdefinition selbst gar keinen rechten Grund oder Horizont hat. Diese mittlere Ebene ist das Terrain der großen Reden des Bundespräsidenten: die Appelle sind hoch genug angesiedelt, daß sie allgemeine (plausible) Zustimmung erfahren können, ohne daß sie spezielle Zuständigkeiten fordern oder in Frage stellen.

1. Eine Periode geht zu Ende

Wir haben eine Reformperiode marginaler Korrekturen hinter uns, die sich jetzt gerade befestigt. Die westeuropäischen Hochschulen und die internationale Hochschulgemeinschaft arrangieren sich und einigen sich auf ein Konzept, das als Reform Abschied von vielen Ideen der Vergangenheit nimmt oder genommen hat. Ich fasse diese Periode so zusammen:

1. Die Hochschule wird heute weniger unter dem Aspekt der *Zweckbestimmung* als unter dem Aspekt des *Leitbilds* gesehen, man kann also sagen: vom Wesen oder der gesellschaftlichen Funktion hin zur Mission. Wenn noch 1946 Karl Jaspers unter dem Eindruck der Geschichte dieses Jahrhunderts etwa die unbedingte Wahrheit als das Konstitutivum von Universität beschrieben hatte, so würde schon 1968 dies ganz anders ausgesehen haben. Die *Idee directrice* war damals gesellschaftliche Relevanz oder die Fortschrittsbindung; d.h. institutionalisierte Wissenschaft und der Fortschritt der Gesellschaft, der Fortschritt der Zivilisation und nicht nur der an Qualifikation standen im Vordergrund. 1998 heißt das Zielvereinbarung oder „Stakeholder interests“.
2. Dabei gibt es noch einen Nebenaspekt, der für Forschung und Politik gleichermaßen wichtig ist. Die Sozialfunktion der Hochschule wird durch ihre Kulturfunktion und ihre Wirtschaftsfunktion überbaut. Zum Beispiel wird *Aufstieg durch Bildung* kein Paradigma mehr am Ende der abgeschlossenen Reform sein können. Es war aber geradezu ein Anreiz (*incentive*) für breite Bündnisse zu Beginn dieser Reform, jedenfalls in Westdeutschland.
3. Das zweite Moment der fast abgeschlossenen Reform ist die Umwandlung der Hochschule *von der Anstalt zum Unternehmen*. Ich bin kein Ökonomist, der die Hochschulen in städtische Müllabfuhrer verwandeln möchte. Ich unterscheide auch immer zwischen *Enterprise* und *Business*. Bei diesem Reformaspekt geht es aber darum, daß wir insbesondere im deutschen Modell eben bis heute *gesetzlich geregelte staatliche Anstalten* sind. Das schreibt das Bundesrecht noch zwingend vor und das Landesrecht muß es übernehmen (§ 58 des Hochschulrahmengesetzes [HRG] bietet eine erste Option des Umsteuerns). Hochschulen sind bislang Körperschaften des Öffentlichen Rechts und *zugleich staatliche Einrichtungen*. Eine staatliche Einrichtung ist eine Anstalt wie eine Irrenanstalt oder ein Finanzamt oder die allgemeine Verwaltung. Daraus ergeben sich eine ganze Menge von Rechtstiteln, die eine Hochschule *nicht souverän* in Anspruch nehmen kann. Praktisch das ganze Bürgerliche Gesetzbuch ist uns verschlossen. Das ist einer der wesentlichen Unterschiede zwischen der deutschen Hochschule und den Hochschulen im westeuropäischen Ausland; dort wo wir dürfen, dürfen wir nur unter sehr komplizierten Auflagen. Man kann diesen Schritt zum Unternehmen

auch als die *Neudefinition der Autonomie* beschreiben, als eine Definition der Agentur gegenüber den früheren Agenten in einem heteronomen System. In gewisser Weise war die Hochschule doch ein System, wenn schon nicht des preußischen Staates, so doch der Idee des preußischen Staates; also der Teil an Humboldt, den wir nur aus seiner Zeit verstehen können: dieser Staat braucht neben seinen anderen Institutionen eine, in der Geist so konkret zusammengefaßt wird, daß die guten Deutschen keine Französische Revolution nötig haben. Das beschädigt Humboldts neuhumanistischen Gedanken nicht, aber es ist heute noch wichtig, sich über die Herkunft unserer Anstalt im klaren zu sein. Nehmen wir die napoleonischen Reformen der französischen Universitäten und vor allem der (Grandes) Ecoles, die ja heute weitgehend noch Anstaltscharakter haben, dann gibt es auch in Frankreich eine analoge strategische Entwicklung und ein Abgrenzungsproblem zur eigenen Revolution von 1789.

4. Das dritte Moment der Reform, die wir fast abgeschlossen haben, ist das Ersetzen der vertikalen Struktur. Denken wir uns eine Bildungspyramide, dann war die Hochschule weitgehend das oberste Segment dieser Pyramide. Nun wird die Hochschule zu einer multifunktionalen, horizontal eingebundenen Institution. Stichwort: *Tertiary Sector statt Higher Education* in der Terminologie der OECD. Unter anderem aus dieser Verschiebung erklärt sich der programmatische und politische Kampf um die Zentralität der Hochschule. Ich denke, wenn uns alle in einer einigermaßen fortschrittlichen und gesellschaftsbewußten Verantwortung ein Element eint, dann das Argument gegen eine thatcheristische Reform, die behauptet, daß jeder Teil der Hochschulfunktion für sich und isoliert besser, wirtschaftlicher und effektiver zu leisten sei.
5. Ein weiteres Ergebnis ist die *Ökonomisierung jedes Teilbereichs*, d.h. wir haben eine ganz komplizierte Gemengelage heterogener Indikatoren, die nicht zueinander passen. *Das Gesamtmodell der Outputsteuerung basiert auf der Ökonomisierung der Teilbereiche*. Und wir haben einen Wettbewerb mit Institutionen, die zum *Tertiary Sector* gezählt werden, aber per se kein wissenschaftliches Profil haben. Damit meine ich hier nicht Fachhochschulen, das erforderte noch einmal eine kompliziertere Diskussion; aber ich meine sehr konkret z.B. Einrichtungen der Weiterbildung oder auch der Großforschung oder der „corporate qualification“. Wenn ich also feststelle, daß heute die Großforschungszentren Jülich oder Karlsruhe Funktionen übernehmen, die zu den edelsten Aufgaben von Research Universities US-amerikanischen Musters gehören, und selbst das große und mächtige Heidelberg (eines der Karthagos deutscher Hochschullandschaft) an vieles nicht herankommt, dann ist das eine Entwicklung, die mit diesem Segmentierungs-Aspekt zu tun hat.

6. Ein weiterer Aspekt, der eine höchst zweifelhafte, aber schon weit fortgeschrittene Reform bedeutet, ist die Schwächung der *Lizensierungsmacht* von Hochschulen. Der Staat hat den Hochschulen hier eine enorme Autorität verliehen in der Gestalt des Rechts, Prüfungen abzunehmen, Zeugnisse auszustellen und sozusagen gesellschaftliche Vertrauensvorschüsse zu kreditieren. Eine Folge der Schwächung dieser Position für die Hochschule ist, daß wir Abschlüsse und Prüfungen immer stärker legitimieren müssen. Hier kommt die vergleichende Hochschulforschung zu ihrem Recht, weil natürlich diese Legitimation meistens über die Anerkennungsprozeduren in anderen vergleichbaren Ländern abläuft; es gibt dann auch ganz interessante Artefakte bei der Interpretation der Differenzen, wenn es etwa um die „Bedeutung“ eines Bachelor-Grades geht – inclusive der unerträglich dünnen Diskussion, den Grad eines „Baccalaureus“ zur Absetzung von anderen Graden einzuführen.
7. Akkreditierung und Evaluation bestimmen die anerkannten Qualifikationsstandards. Das Vertrauen in die erfolgreiche Gestaltung aus der Institution heraus muß mit immer höherem Aufwand erkaufte werden, das ist einer der Hintergründe von *Accountability*, wenn die Standards der Fachgemeinschaft(en), der Scientific Community, nicht mehr allgemein und öffentlich anerkannt werden. Alles das wird noch ausgebaut werden, in dem Maß, in dem der regulierende Staat seine Kompetenz und seine exekutive Macht verliert, die Hochschulen aber ihre neue Autonomie nicht de facto angetreten haben und ausüben.¹

Was ich bis jetzt beschrieben habe, lief unter einem Reformtopos, der unscharf war und eigentlich nur Anpassungen an externe Bedingungen bedeutete. *Externe Bedingungen* sind u.a. Verlust von staatlicher Kompetenz, Finanzdruck, Organisationsschwächen; ergänzt wird dies um die Anpassung an *interne* Veränderungen, z.B. den Verlust der homogenen Lebenswelt rein durch die Expansion.

Eine ganz kleine Parenthese in diesem Zusammenhang. Die Bilder von der Hochschule, also selbst der Alltagsdiskurs zur Hochschule ist bestimmt von einem vor-68er Typus von Universität, einer vergleichsweise kleinen Universität, wo es zwar keine kooperative Gemeinschaft mehr zwischen Lehrenden und Lernenden gibt, aber immerhin eine Anstaltsbeziehung, und – das meine ich jetzt nicht ironisch – am ehesten zu bezeichnen als eine Beziehung ähnlich wie die zwischen dem Psychotherapeuten und seinen Patienten in einer Klinik; das ist doch eine etwas andere Beziehung als die, sagen wir, zwischen dem Orthopäden und seinen Patienten, weil die Strukturen der Anstalten bei größerer Reziprozität eine sehr viel größere Rolle spielen: *alle sind aufeinander auf mehreren Ebenen angewiesen.*

1 Ein Zwischenergebnis der abgeschlossenen Reformphase in diesem Bereich findet sich im *European Journal of Education* 3/1998, das auf die Notwendigkeit einer paradigmatisch geleiteten Meta-Evaluation hinweist und auf einen Beleg für die Reformphasen-These zu Anfang dieses Artikels verweist.

Ein uns unnötig beschädigendes und schlechtes Buch wie der „Campus“ von Schwanitz (1994) arbeitet mit menschenverachtenden Bildern, die mit der realen Universität Hamburg sehr viel weniger zu tun haben als mit gewisser nachgetragener Symbolik. Insofern ist Schwanitz dann doch wieder authentisch, als er der vor-reformierten Hochschule und ihrem verlorenen Abwehrkampf ein Denkmal setzt und zugleich das „Unverständnis der Institution“ gegenüber den eingetretenen Entwicklungen dokumentiert: Horizontalisierung, Betroffenheitsdemokratie, Geschlechterausgleich, Minderheitenschutz und -privilegierung etc. werden individualisiert und lächerlich gemacht – und eben darum ihrer gesellschaftlichen Allgemeinheit wie ihrer konkreten Lebenswelt entzogen. Das ist die falsche mittlere Ebene (weshalb, wie ich etwas sarkastisch anmerke, Herr Schwanitz ja zum Hochschulexperten der Massenblätter avanciert ist). Das Buch ist aber nützlich, um die Hüllform der vielen Reformen, die ich für die abgelaufene Periode konstatiere, darzustellen. Letztlich verlegt es vermeintliche gesellschaftliche Triebkräfte in die Personage des Romans, um damit plausibel zu machen, wie unsinnig alles ist, was da abläuft...

2. Es gibt keinen Zielpunkt und keine leitende Idee für eine tiefgreifende Hochschulreform

Die Periode der Anpassungsreform, des „Alignment“ an den Durchschnitt der Umgebungskulturen innerhalb unserer westlichen Staatenverbände, ist also zu Ende, zugleich sind die Hochschulen in wesentlichen Bereichen unreformiert geblieben. Die Ungleichzeitigkeiten und Besonderheiten des deutschen Hochschulsystems erfordern eine differenzierte Beschreibung seiner jüngsten Geschichte. Diese werde ich jetzt nicht nachzeichnen, aber auf einen Umstand aufmerksam machen, der vielleicht einiges zur Erklärung der derzeitigen Schwierigkeiten beiträgt.

Es spricht viel für die Vermutung, daß die deutschen Universitäten gegen Ende der achtziger Jahre reif und bereit waren, die eingangs beschriebene Reformphase zu „internalisieren“. Die deutsche Vereinigung hat nun den „unbedingten“ Vorzug des westlichen Teilsystems derart unter Beweis stellen müssen, daß die vor-reformierten Strukturen als alternativlose Option eingebracht wurden (obwohl die im Westen angedachte Reform ja mit *dem vorfindlichen* östlichen System rein gar nichts zu tun hatte). Die zeitliche Verzögerung der Implementierung dessen, was damals angestanden hätte und erst heute auf der legislativen und administrativen Tagesordnung steht, hat zu einer erneuten *Enttheoretisierung* bzw. zu einem Verzicht auf mittelfristige Perspektiven geführt, weshalb die jetzt anstehenden realen Veränderungen, so gut sie im Detail sein mögen, den Eindruck unverbundener Bruchstücke erwecken. Kurz: *die alten Paradigmen greifen nicht mehr, die neuen sind nicht scharf genug oder werden*

durch andere Prioritäten überbaut – so kommen die Hochschulen in den staatlichen „Standortstrategien“ nach 1993 nur marginal vor.

Zwei Aspekte, die begleitend zur kritischen Sichtung der Reformverschiebungen während und nach der Vereinigung für Hochschulforschung wie -politik bedeutsam sind: Zum einen bedeutet das *Fehlen einer autoritativen deutschen Hochschulgeschichte* auch das Fehlen eines begriffsschärfenden Repertoires und Instrumentariums. Beispielsweise waren die Implikationen von Autonomie und akademischer Freiheit, auf die sich alle Akteure dauernd im Prozeß der Umgestaltung und „demokratischen Erneuerung“ beriefen, sozusagen Freiwill des Diskurses. Zum anderen benutzte der Westen die Übernahme des östlichen Systems zu einer hochkomplizierten Flurbereinigung im eigenen Personalbereich; viele der damals importierten Westwissenschaftler waren eben nicht für die Situation des alten, westlichen Systems repräsentativ, oder gerade dafür, weil sie bloß die Wiederaufnahme einer schon abgeschriebenen Hochschulkarriere symbolisierten.

Einige Differenzierungen zur Hauptthese über die Reformbrüche:

1. Die alten Paradigmen sind möglicherweise *noch akzeptiert*, aber sie *sind nicht mehr tragfähig*. Schauen wir einmal in die Parteiprogramme, registrieren wir, was tatsächlich in den Politikkonstruktionen der politischen Klasse gemeint ist. So ist etwa der Aufstieg durch wissenschaftliche Bildung sozial erledigt. Der größte Erfolg der Bundesrepublik war es, diesen Aufstieg innerhalb von zehn Jahren institutionell mit einem unglaublichen Geld- und Mitteleinsatz schlicht zu erzwingen. Man hat sich diesen Aufstieg im wahrsten Sinne des Wortes *erkauft*.

Zwei negative Randerscheinungen ergaben sich. *Erstens*: Dieser quantitativ-reale Aufstieg hat dazu geführt, daß etwa die *Hauptschule* vollständig aus der Bildungspyramide herausgefallen ist. Man hat also im obersten Segment des Bildungssystems angebaut, aber diese ganze Bewegung im Bourdieu-Schema („von links unten nach rechts oben“) nicht wirklich unten begonnen. Es gibt also das Resultat einer tatsächlichen Erhöhung von Bildungspartizipation mit positiven Folgen, aber keiner Absicherung nach unten, d.h. daß im gleichen Zeitraum grundsätzliche Schulreformen und eine nachhaltige Veränderung der *Lehr- amtsausbildung* diesem Anspruch nur partiell gefolgt sind.

Zweitens: Dieser Aufstieg hat scheinbar, d.h. im heutigen hochschulpolitischen Diskurs, zu einem Zeitpunkt gesamtgesellschaftlich keinen Wert mehr, wo er als Argument für eine Bafög-Reform von höchster Brisanz ist, wenn man statistisch feststellt, daß nur mehr 11% Kinder aus sogenannten Arbeiterfamilien überhaupt die Hochschule erreichen. Natürlich sind diese Arbeiterfamilien etwas anderes, als sie es 1968 waren, aber man sieht hier schon, daß es eine ganze Menge von Kontingenzen gibt, die niemand mehr auffängt. (Wir können nicht mehr einfach mit der damals partiell gültigen Gleichung arbeiten, wonach bil-

dungsferne Schichten zugleich der relativen Unterschicht angehört haben. Das Problem des sekundären und tertiären Analphabetismus ist ebenso relevant geworden wie der zunehmende Verlust an sozialer Grundversorgung durch Familie und soziale Grundstrukturen an der lebensweltlichen Basis. Neue Exklusionsmechanismen werden gefordert, um die gerade erst akzeptierte Qualitätssicherung selbst zu befestigen).

Beide Folgen werden nur halbherzig bedacht, was sich z.B. in ungelösten Problemen des Übergangs von Schule zu Hochschule, 12./13. Schuljahr und der Frage nach der Studierfähigkeit abbildet.

2. Ein zweites Paradigma ist auch nicht mehr so ganz tragfähig, nämlich das der *Prognose einer hochqualifizierten Gesellschaft*, die in Zukunft die Arbeits- wie die Verkehrswelt bestimmen würde. Wenn die massenhafte Partizipation allmählich alle einigermaßen qualifizierten Berufsfelder akademisch professionalisiert, dann ist die Frage „hochqualifiziert im Vergleich wozu?“ mehr als berechtigt. Früher wäre die zynisch-elitäre Antwort gewesen: zum Straßenkehrer. Heute ist das nicht mehr so simpel, denn der Gegensatz zu „hochqualifiziert“ ist nicht einfach „unqualifiziert“. Hochqualifiziert meint eine solche Menge kompliziert gebündelter Qualifikationen, wie man sie sich in einer Dienstleistungsgesellschaft der ersten Welt vorstellen kann, unter der Voraussetzung allerdings eines sich „ruhig“ entfaltenden globalisierenden Kapitalismus. Dann könnte man Attribute wie selbständig, weiblich, unternehmerisch, strategisch, innovativ usw. vergeben und sich vorstellen, wie eine flexible, individualisierte Persönlichkeit á la Ulrich Beck damit reüssiert.

Nur: so entwickeln sich die arbeitsteiligen Globalisierungsstrategien gar nicht; kleinteilige kontingente Entwicklungen sind viel wahrscheinlicher. Dann aber müßte „Hochqualifikation“ erst recht auf ein relatives „hohes“ durchschnittliches Qualifikationsniveau aufbauen, damit die jeweiligen überregionalen oder lokalen „Systeme“ eine möglichst konsistente Palette ihrer Qualifikationen anbieten können. Solche bildungsökonomischen Realitäten werden aber zur Zeit bei dem vorherrschenden Überhang an sozialem und kulturellem Kapital gegenüber funktionalen Qualifikationen ausgeblendet. Deshalb sieht die Realität ganz anders aus: Mit dem Aufschwung der Betriebswirtschaftslehre – jetzt kann ich nur vom Westen reden – war die Professionalisierung des früheren Lehrberufs Steuerberater, für lange Zeit jedes Jahr ein fünfstelliger Stellenmarkt, integriert; dieser Prozeß ist ziemlich abgeschlossen. Jetzt werden die nichtärztlichen Bereiche im Gesundheitswesen folgen, und wenn das Ausbildungsoligopol in diesem Bereich gebrochen sein wird, dann bekommen wir noch einmal einen akademischen Professionalisierungsschub, der uns an eine Gesamt-Partizipation von 50% heranführt, und zwar völlig unabhängig vom Rest des Arbeitsmarktes. „Uni-

versale“ Ausbildung (Trow) ist also unabhängig von massenhafter Höchstqualifikation.

Das für die Forschung beunruhigendste Phänomen ist aber noch kaum Gegenstand öffentlicher Erörterung: *Das Gesamtsystem bleibt unreformiert, weil es „kontrafaktisch“ eine große Zahl junger Menschen vom Arbeitsmarkt bzw. den Bewerbungschancen für zukunftssträchtige Tätigkeiten fernhält.* Diese Beobachtung gilt nicht in utilitaristischen bzw. meritokratischen Systemen, in denen sich Studiennachfrage und Arbeitsplatzangebot stärker angenähert haben (USA als Leitbild). Die Auswirkungen dieser Annahme sind für die gesamte Diskussion um Hochschulfinanzierung, Studiengebühren, Stipendien und Qualifikationsprofilen erheblich. Im deutschen System konfligiert das „Recht auf Bildung“ weit stärker mit dem „Recht auf Arbeit“, paradoxerweise insistiert die akademische „Linke“ m.E. nicht nachvollziehbar zu stark auf ersterem, weil sie noch sozial privilegiert sich fühlen kann.

3. Das dritte Paradigma ist auch etwas abgeschwächt: *Hochschulen als Instrument für gesellschaftliche Gleichheit und Moderation von sozialen Konflikten.* Wenn 1968 neben vielen anderen positiven Effekten eines gebracht hat, dann die Erkenntnis, daß Wissenschaft *Probleme diskursfähig* macht, und das war etwas, was bisweilen als das konservative Element im fortschrittlichen akzeptiert war. Das würde heute vielleicht noch verbal zugestanden, aber es ist jedenfalls nicht mehr so tragfähig. Hochschulen als Orte des „gefährlichen Wissens“² und als Orte der rationalen Besetzung von gesellschaftlich wirksamen Begriffen hatten eine zentrale Funktion schon wegen der darin begriffenen Hoffnung auf rationale Konfliktlösung. Wenn relevante Konflikte aber auf Ungleichheit und Ungerechtigkeit zurückgeführt werden, dann ist ein Ort wie Hochschule – mit einer relativ egalitären Binnenstruktur (ideell, nicht was die Hierarchie von Lehrenden und Studierenden angeht) – ideal für das Zur-Sprache-Bringen der Minderheitspositionen, der Außenseiteransichten, der Alternativen, der „unerhörten“ Gedanken. Das Paradigma war gerade, mehr zu sein als Jaspers „Forum für die Fragen der Zeit“. Dieses *Mehr* kann aber nur gesehen werden, wenn die Autonomie der Hochschule nicht ihre Grenzen schon in der durch die ökonomische Verwertbarkeit gegebenen Marktförmigkeit findet.
4. Ein Aspekt, der nach dem Abschluß der „großen“ Expansion an diskursiver Bedeutung verliert, aber immer wichtiger für die Politik werden muß: *Die Hochschule als Sozialisationsinstanz* hat es möglicherweise

2 Diesen Begriff habe ich einem anderen, wissenschaftshistorischen Kontext (vgl. Daxner 1981) eingeführt. Es handelt sich nicht um eine Variante des marxistisch definierten „Herrschaftswissens“, sondern des zum Verständnis von Herrschaft notwendigen und daher für diese „gefährlichen“ Wissens, was ja die Ambivalenz des Experten ausmacht.

nicht gut geschafft, den Übergang unserer adoleszenten Generation aus der *Moratorienwelt* in die *Patchwork-Identity* mit zu verkraften. Ich denke, daß dieses sehr starke Eriksson-Modell getragen hatte bis etwa Mitte oder Ende der sechziger Jahre, und dann langsam ersetzt wird – das geht nicht von einem Tag auf den anderen – durch das, was wir heute „Patchwork Identity“ nennen. Die Hochschule hat darauf überhaupt nicht reagiert. Wenn wir die Selbstbilder von Hochschulen lesen, sei es etwa in den Publikationen der Rektorate, des Hochschulverbandes oder der GEW, dann bemerkt man nur normalisierte Anachronismen. Für die paradigmengorientierte Hochschulforschung bleibt u.a. die Frage zu beantworten, ob wir es weiterhin nur bei „Bildung durch Wissenschaft“ belassen, oder doch einen *Erziehungsaspekt* aktiv-offen und nicht nur subkutan anstreben.

5. Ein faszinierendes Phänomen, das marginalisiert wird, ist ein anderes Symptom für den Paradigmenwechsel: Bei der *Lehrerausbildung* versteht die Hochschule nicht, daß die Schule heute eine nicht mehr intakte soziale Grundversorgung substituieren muß – nicht nur Familie, sondern auch andere Sozialisationsräume. Da läge es nahe, den Focus der Lehramtsausbildung genau dorthin auszurichten, damit die oft beschworene Studierfähigkeit auf ein Ich-starkes Persönlichkeitsfundament aufbauen kann. Aber so bilden wir die Lehrer nicht aus, ganz im Gegenteil, die Lehrerausbildung geht in Richtung auf noch mehr wissenschaftlichen Fachwettbewerb im internationalen Vergleich. Und die Bringschuld der Schule, studierfähig zu machen, tritt in den Hintergrund.

Inhalt meiner These ist: *Es fehlen neue Paradigmen. Die Abwesenheit von solchen ist etwas anderes, als sagte ich: „die Paradigmen sind falsch“*. Im ersten Teil der zweiten These habe ich alte durchaus akzeptable oder jedenfalls diskursfähige Paradigmen genannt, die aber nicht mehr tragen. Jetzt nenne ich die Leerstellen.

1. Anders als in angelsächsischen Gesellschaften, überwiegend calvinistisch oder protestantisch-dissentisch geprägten Gesellschaften und noch einmal anders als in den USA (mit ihrer stark jüdisch und neuerdings asiatisch geprägten Hochschulintelligenz), gibt es keinen „selbstverständlichen“, d.h. integrierten gesellschaftlichen Zweck der Hochschulen, der in Deutschland konsensfähig wäre. Selbst die idealistischsten Programme, ob sie nun von einem AStA, einer politischen Partei oder einem Festredner formuliert werden, drücken sich um dieses Problem herum. Ich habe das einmal die *Ontologisierung von Hochschulen* genannt: *Hochschulen gibt es, basta*, und darin liegt ihr Zweck. Fehlender Konsens bezüglich einer Institution schafft aber die Leerstelle, in welche die unterschiedlichen Machtpartikel eindringen können und Teilfelder besetzen, je nach Interessenlage.

2. Wir haben *kein Substitut für den schwachen Staat gefunden*. Auf der einen Seite haben wir alle an seiner Schwächung mitgewirkt. Wir haben ja mitverantwortlich so agiert, daß die Staatsfunktion gegenüber der Hochschule geschwächt wird, aber es gibt keine Alternative zu diesem Strang der Entwicklung (vgl. die Argumente zum Unternehmen im ersten Abschnitt). Die Reaktion auf die staatliche Übernahme der Reformen nach 1968 ist ja durchaus nachvollziehbar, aber sie ist lange Zeit sehr schwach (nämlich nur marktwirtschaftlich) munitioniert gewesen. Es gibt ein merkwürdiges Bündnis gegen diese Entwicklung zur Entstaatlichung – nun mit einem Mal sehr politisch. An manchen Hochschulen im Westen haben wir eine Argumentationslinie einer ideologischen Zweckgemeinschaft aus *Alt '68, PDS und konservativster Klasse von Professoren*: Lieber lassen wir uns vom Staat alles diktieren, als daß wir Akteure bei der Substitution verlorengegangener Staatsfunktionen sind und die Öffentlichkeit in die Hochschulen als Entscheidungsträger einlassen.

Auf der anderen Seite haben wir keine von der Wissenschaft aus getragene konsistente Neubestimmung von Staatsfunktionen, die den veränderten Positionen Rechnung trüge.

3. Damit zusammenhängend stellen wir fest, daß es innerhalb dieses Kontexts keine definierte Öffentlichkeit als *Gesamtstakeholder* gibt. Die Stakeholdertheorie ist mit einigem Recht ganz populär, und ich finde sie deshalb theoretisch charmant, weil sie den bloßen Manager-Idealismus wirklich abgelöst hat. Es gibt ja auch manchmal gute Nachrichten. Stakeholder sind Menschen, die einen Einsatz geleistet haben und seine Entwicklung mit Interesse verfolgen. Das kommt nicht einfach aus der Wirtschaftssprache, sondern auch aus der Spielersprache. Den Stakeholder interessiert, wie sein Einsatz „arbeitet“; das ist nicht identisch mit dem Interesse an Dividenden bei Investitionen (die fatale Klangnähe zur „shareholder value“ macht die Diskussion oft unnötig schwierig). Wir sind jetzt in einer Phase, wo öffentliche Bezugsgruppen der Hochschule sehr viel genauer differenziert werden als noch 1968. 1968 kam man mit einem relativ einfachen Klassenmodell und einem Systemmodell aus. Welche Klasse innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft bestimmte Ausprägungen erfuhr und welche denkbare Klassenkonstruktion in einem irgendwie sozialistischen Gegenmodell vorgestellt wurden, definierte die Koordinaten der Bezugsgruppen und der Öffentlichkeit. Der Zusammenhang zwischen den Stakeholdern und dem nach außen gerichteten Agieren der Hochschule und ihrer Leitung wird immer wichtiger, ist aber ein weiteres Forschungsdesiderat, weil er hauptsächlich von den Protagonisten der vorangegangenen Reformperiode – Rektoren, Verbandsfunktionäre – definiert wird.

4. Weiter fehlt ein Paradigma, das die *neue Verknüpfung der Hochschulen zu den disziplinären Gemeinschaften* bedeutet. Sehr hart formuliert:

Hochschulreform wird heute weitgehend unabhängig von der Ausdifferenzierung der einzelnen Wissenschaftler und Disziplinen betrieben, und umgekehrt nimmt diese Ausdifferenzierung wenig Bezug zu den laufenden Reformen. Die vordemokratisch-gildenmäßige Organisation des Professoriats und die einseitige Ausrichtung der meisten Berufsverbände führen dazu, daß in einer Zeit abnehmenden relativen Gewichts der „Scientific Community“ bei Hochschulreformen die Referenzformel *Qualität x Relevanz* sich immer schwieriger im fachlichen Zusammenhang anwenden läßt. Es nützt weder, eine erneute „Einheit der Wissenschaft“ als Bedingung für Exzellenz zu fordern, noch sich darauf zu verlassen, daß die organisierte Interessenvertretung von Fachgruppen oder bestehenden Organisationsstrukturen, z.B. Fakultätentage, die Kraft haben könnten, hier produktiv einzustimmen. Ein drastisches Beispiel: in jeder Hochschule existiert ein Double-Bind: Berufung und Fachdefinitionen erfolgen nach den Forschungsparadigmen der jeweiligen Disziplin, während die Organisation der Institution selbst weitgehend nach Studiengängen, Abschlüssen und dem Verhältnis Ausbildung – Beruf erfolgt.

5. Es gibt wenig Bezug zu *Generationenproblemen*. *Life-Long-Learning* ist natürlich ein wunderbares Konzept, aber wenn wir es bloß einer beliebigen Hochschule im Land übertragen, dann sehen wir schnell, wie wenig Basis es hat. Dieses Feld hat Bezug zu allen bisher genannten Defiziten. „LLL“ ist mit Recht eine Priorität aller Hochschulpolitik geworden. Mit ihm muß aber die „Anthropologie“ des wissenschaftlichen Studiums neu geschrieben werden.

Der Kern der zweiten These ist, daß das Verhältnis von Hochschule und *Wissenschaft systemisch* gestört ist. Ich nehme mir jetzt die Freiheit, vielleicht den Luxus, zu beschreiben, wie ich mir eine Alternative denken kann, die auch wieder tragfähige Grundsätze hervorbringen kann. Mein Kollege Cornelius Weiss, lange Zeit Rektor der Universität Leipzig, hat mir mit Recht den Vorwurf gemacht, solche Überlegungen nie im Kontext meiner Kritik an der bestehenden Politik, z.B. im Rahmen der Rektorenkonferenz, von mir gehört zu haben. Das weist auf die professionelle Deformation hin, die schon gar nicht mehr daran glaubt, Reformen über den Minimalkonsens hinaus propagieren zu können – und zugleich als Hochschulpolitiker handlungsfähig zu bleiben.

Ich definiere erst einmal sehr knapp den Zweck der Wissenschaft (ich zitiere mich selbst und verweise im übrigen auf längere Ausführungen zu den folgenden Thesen (Daxner 1991 und 1993³): *Der Zweck der Wissenschaft ist, den Prozeß der menschlichen Selbstvernichtung rückgängig zu machen*. Ein bißchen pathetisch klingt das, also schwäche ich ab und sage: wenigstens *teilweise* rück-

3 Die hochschulpolitischen Thesen dieser beiden Bücher beruhen auf wissenschaftspolitischen Überlegungen, die in der obigen Maxime zusammengefaßt sind.

gängig zu machen, zu verlangsamen. Was bedeutet das für die Hochschulen? Das bedeutet für die Hochschulen, daß sie mit Hilfe von Wissenschaft Probleme nicht mehr vorrangig *definieren*, sondern ihre *Lösung* als möglich und methodisch vermittelbar lernbar machen sollen.

Das ist nun in der Tat in der klassischen Wissenschaftssprache ein Paradigmenwechsel. Ich suche Paradigmen für diese Form: „Können die Hochschulen das, und unter welchen Bedingungen könnten sie es?“ Wir können unter diesen Satz ethische, moralische, politische, soziale, ökonomische Prinzipien fassen. Wir können das, aber wir haben es mit Institutionen zu tun, die sich durchaus auch über Teilbereiche des Umsetzungsauftrags von Wissenschaft definieren mögen. Das gibt eine ganze Menge von Problemlösungsansätzen, die funktionieren, aber mit der gesellschaftlichen Variante oder mit der Zukunftsvariante verhältnismäßig wenig zu tun haben. Das Paradigma verlangt also mehr als eine „praktische Wende“, denn genauso gut können wir feststellen: Es gibt eine ganze Reihe von wissensorientierten Forschungsbereichen innerhalb der Hochschule, die sich um den gesellschaftlichen Zweck gar nicht mehr kümmern, sondern das *Archiv* des Wissens vervollständigen wollen. Es wird alles auf einer gewissen unscharfen Ebene als gleichgültig (i.S.v. gleich = gültig) akzeptiert. *Widerstand* dagegen verlangt, daß *genauere Relevanzbestimmungen* getroffen werden, aus denen sich *Qualitätskriterien* ableiten lassen.

Ein sehr wichtiges Problem besteht nun darin, die *Reform* präziser anzusiedeln. Reform ist nur im Kontext einer *gewollten Gesellschaftsveränderung* sinnvoll zu definieren, oder anders gesagt: ich kann die Hochschulen nicht reformieren, wenn ich keine Vorstellung einer guten Gesellschaft habe, und ich kann eine gute Gesellschaftsreform nicht denken, wenn ich nicht weiß, welche Institutionen ich in welcher Weise dazu verändern möchte oder kann, bzw. welche ich als auch künftig für „einfach gegeben“ erachte. Hier beziehe ich mich sehr explizit auf Michael Walzer, der sein politisches Konzept ja in der Intransigenz der unterschiedlichen gesellschaftlichen Sphären untereinander begründet und sagt, Politik besteht eigentlich darin, diese gegeneinander verhältnismäßig stark abgeschotteten Sphären wieder zu verbinden (vgl. Walzer 1991, S. 13ff und 1992). Also eine radikale Kritik an idealistischem „Alles hängt mit allem zusammen“; viel moderater: alles kann mit allem in einigen schmalen Brücken zusammenhängen, wenn wir genau wissen, was in den einzelnen Sphären sich abspielt. Wenn wir also behaupten, daß Hochschulen in diesem Kontext eine Rolle, die sich aufgrund ihrer doppelten Autonomie durch Wissenschafts- und Betriebsform begründet, *auch* spielen können, dann müssen wir eine bestimmte Art von Gesellschaftsform vorstellen, die wir bewahren oder verhindern wollen. Das kann nun auf verschiedenen Ebenen sinnvoll geschehen, und ich nenne jetzt einige, aber ich werde sie nicht hierarchisieren, sondern es sind sozusagen Reform-Textbausteine, die man unterschiedlich anordnen kann. Ob jeder von ihnen „paradigmenfähig“ ist, entscheidet sich nicht aus dem Detail, sondern nur im Kontext der genannten Reformpolitik.

„Meine Reform“ würde in erster Näherung so formuliert werden:⁴

1. *Die Verbindung von Laien- und Expertenkultur durch die Hochschule.* Damit kompetente Öffentlichkeit entsteht, die wiederum Wissenschaft finanziert und mit Autorität versieht, muß die Hochschule ein Akteur und nicht einfach eine Dienstleistung für bestimmte Erwartungen sein. Wir brauchen beides, wir brauchen Geld, aber auch Anerkennung. Ich denke, die Anerkennung wird wichtiger als das Geld.
2. Die Hochschule können wir denken *als zentrale Instanz*, die alle die Bereiche in Begriffe faßt, deren *Probleme nur mit Wissenschaft* zu lösen sind. Also: alle *globalen Probleme* des Überlebens und alle *dezentralen Probleme* von *Überlebensrelevanz für distinkte Gruppen* und Menschen. Einfacher ausgedrückt: *alles, was wichtig ist, wird bei uns in Begriffe gefaßt, und wenn es nicht bei uns an den Hochschulen geschieht, geschieht es anderswo schlechter.* Da wollen wir uns auch einmal so ernst nehmen wie unser Selbstbild in besten Zeiten: Kirche, Militär, die allgemeine Verwaltung und auch die Massenmedien können das nicht so gut wie wir. Wir haben sozusagen eine bestimmte gesellschaftliche Autorität aus der institutionellen Abstraktionsfähigkeit der Wissenschaft – als Vertrauensvorschuß und als Quelle unseres Selbstbewußtseins zugleich.
3. Die Hochschule könnte der Ort sein, bei dem es um die Schaffung eines ständig erweiterbaren Qualifikationsprofils für alle Tätigkeiten geht, die nur mit Hilfe von Wissenschaft in *konkrete Arbeit* umzusetzen sind. (Nota bene: „Arbeit“, und nicht „Leistung“!)
4. Hochschulen sind der Ort der Herstellung von *Theorien, die Gesellschaft denkbar machen* und sich kritisch gegen ihre Vereinfachung unter ideologischer Engführung wähen. Dann wäre meine wichtigste paradigmatische Formel: *Die Hochschule ist der Ort, wo sich die Gesellschaft selber denkt.* Das ist eine Reflexion, die weder zur Universitas Litterarum noch zur Universitas docentum et scholarium paßt. Es geht hier um eine andere Form, stark reflexiv auch deshalb, weil die Gesellschaft, die ja so komplex ist, sozusagen einen Ruheraum frei braucht, in dem sie *nicht gezwungen ist, Komplexität zu reduzieren.*
5. Die Hochschule könnte die zentrale Institution der *Zugänglichkeit* zu abstraktem universalen Wissen zum Zweck seiner *nicht-prädeterminierten öffentlichen Aneignung* sein. Es ist das, was ich als *republikanischen Ort*

4 Ich habe in einer kleinen Schrift: „Die gute Universität“ (Oldenburg 1998, BIS) versucht, diese Thesen auszuführen. Es ist immer schwierig, die Horizonte wünschbarer Reform gegen die politisch-pragmatische Strategie abzugrenzen. Aber diese Abgrenzung, der Bruch zwischen Phantasie, Imagination und Realismus, macht auch die diskursive Spannung aus, von der sich die Hochschulforschung fast völlig frei hält – zu ihrem eigenen Nachteil.

republikanischen Ort bezeichne, die Hochschule ist jenes Ressourcenzentrum, wo man Information abholen kann, die über die eigenen Interessen hinausgehen, das also noch nicht auf die individuelle Bedürfnislage allein gestimmt ist. Die Hochschule im öffentlichen – also weder staatlichen noch privaten – Eigentum ist das Ziel.

Diese fünf Bestimmungen sind auf den ersten Blick nur ein Segment des umfangreichen Forderungskatalogs zur Hochschulreform. Sie sind jedoch so gewählt, daß sie die m.E. wesentlichen praktischen Reformelemente in sich fassen können. Ich möchte weder der Politik noch der Forschung ersparen, hinter rhetorische Simplifizierungen wie „Employability“ oder „Differenzierung“ zu schauen und Zwecke, nicht nur Leitbilder, aufzuarbeiten.

3. Beispiele für neue Herausforderungen

Wir können in diese Bestimmungen auch eine Reihe der alten Paradigmen, die ich zuerst genannt habe, mit aufnehmen, aber nicht ohne erhebliche Modifikationen. Überwiegend sind uns diese Modifikationen aufgezwungen, z.B. durch massenhafte Partizipation und Lifelong-learning. Ich werde einige unverknüpfte Beispiele angeben, die auf Modifikationen gegenüber dem bisherigen Diskurs der Hochschulreform hindeuten. Sie sind nicht willkürlich gewählt, aber insofern ungeordnet, als sie gleichzeitig und einander überschneidend wahrgenommen werden können. Zugleich sind sie, in Vorwegnahme eines späteren Abschnitts dieses Aufsatzes, Felder, in denen die Hochschulforschung ansetzen könnte, ihr Terrain zu erweitern.

1. Wir werden irgendwann wirklich *universale* Higher Education, jedenfalls auf der Nordhalbkugel haben, aber das bedeutet natürlich, daß wir uns möglichst vielfältige biographische Erwartungen ins Haus holen. Die alte normalisierte studentische Biographie, die eng mit einer Modifikation von Elite zusammenhängt, ist unwiderruflich vorbei. Diese Modifikation besagt, daß es ein geändertes Verhältnis von Eliten und Öffentlichkeit gibt. Eliten sind heute sehr viel stärker durch einen Überhang an sozialem und kulturellem Kapital gegenüber dem Geld charakterisiert, weil sie eine ökonomische Nivellierung durch massenhafte Bildungspartizipation erfahren. Das Argument „Privileg durch Studium“ besteht weiterhin, aber es ist nicht mehr gekoppelt an eine auch finanzielle und vom Status her gesehen notwendige Privilegierung, sondern besteht nur mehr durch ökonomisches und kulturelles Kapital. Das, was die politische Klasse heute ausmacht, ist aber die Verbindung dieser Kapitalien mit Geld.⁵

5 Vgl. kontrovers und faktenreich Gellert 1998. G. spricht von der Entstehung einer neuen „Super-Klasse“, die sich gegenüber den erhofften Effekten der ausgeweiteten Hoch-

Was geschieht mit den Privilegierten, die wir ausbilden? Sie halten den Abstand zum Rest der Bevölkerung, auch wenn massenhaft graduiert wird.

2. Damit erhalten wir gegenüber früheren Perioden ein stärker differenziertes Muster von Verwertungschancen der an der Hochschule erzielten Qualifikationen und Forschungsergebnisse. Dabei gibt es ein bedeutendes Feld an Ungleichzeitigkeiten. Hochschulen sind langsame Systeme und haben lange Erneuerungszyklen; dagegen stehen kurze Verwertungs- und Reproduktionszyklen im Wissens- und Ausbildungsbereich. Manches ist wirklich veraltetes Wissen in dem Augenblick, da es gesagt wird.
3. Wir beobachten als weiteren Modifikator das Mißtrauen und die Unsicherheit gegenüber Bildungs-, Erziehungs- und Kulturaufträgen der zentralen oder eben arbiträren Institution Universität. Wenn man die sogenannte „große Rede“ unseres Bundespräsidenten zur Hochschule von 1997 (Herzog 1997) hört, dann kann man dieses Phänomen besonders deutlich erkennen. Es ist eine Mischung aus Liebe und unglaublichem Mißtrauen, unglaublicher Abneigung. Die Liebe kommt daher, daß Herzog selbst Professor war, daß er auch weiß, wie eine Hochschule gut läuft, er dürfte ein hervorragender Lehrprofessor gewesen sein, aber als Wissenschaftsminister hat er auch die andere Seite gekannt. Jetzt sagt er: im Grunde genommen klappt das, was heute gemacht wird, ja doch nicht, und versucht, über einen Wertkonsens Dynamik zu erzeugen.

Parentese: Herzog ersetzt Hochschulreform durch eine Verbesserung der allgemeinen Sittlichkeit, also durch empfindsames 18. Jahrhundert. Darum haben wir so starken Druck auf kommensurable Ergebnisse bekommen. Vielleicht ist es nur eine Marginalie: aber mir fällt auf, daß die hohe moralische Ladung unserer Leistungskriterien in seltsamen Gegensatz zu ihrer inhaltlichen Dichte und Tiefe steht. Das ganze Leistungskonstrukt wird nicht pragmatisch aufgebaut, was sehr viel Sinn macht; es wird vielmehr fast aggressiv moralisiert, als wäre eine ganze Nation hinter ihren anthropologischen Möglichkeiten geblieben. Ein ungerichteter Leistungswille wird gefordert, ein grundloser Optimismus (wenn es wenigstens ein begründeter wäre...). Nun sind aber vor allem die Leistungsindikatoren viel zu trivial, um etwas anderes als eben grobe Ergebnishinweise bei vergleichbaren Ausgangsbedingungen abzugeben. Was anderswo pragmatisch und instrumentell innerhalb eines Wert- und Bezugssystems gehandhabt wird, scheint in Deutschland zum Wertersatz selbst zu werden: die Unterwerfung unter die Indikatoren ersetzt ihre inhaltliche Füllung, d.h. einen konkreten Bezug zur Hochschulreform und ihre Verarbeitung durch die Akteure; deshalb übrigens auch die häufige Verwechslung von Evaluation und Indikatorsteuerung. Wenn wir analysieren, wie denn diese Indikatoren zustande kommen und was sie in der gegenwärtigen hochschulpoliti-

schulbildung erneut absetzt. Das Phänomen der "Überqualifikation", auch quantitativ, kann auch zu neuen ökonomischen Strukturen führen, vgl. Kivinen 1998.

schen Landschaft bedeuten, dann finden wir viele Bestätigungen dieser These. Herzog ist hier tatsächlich der Sprecher seiner Gesellschaft.

Ein subjektiver Zusatz: Ich bin selbst, nicht nur in meiner Position als Universitätspräsident, ein nachdrücklicher Verfechter von *stärkerer* (nicht totaler) Ex-post-Steuerung und Outputorientierung. Wir versuchen das in Oldenburg mit einigem Erfolg zu exerzieren. Aber es muß natürlich gefragt werden, wo derartige Methoden anwendbar sind und wo nicht, vor allem aber, wer die *Grenzen* setzt. Daran nämlich messen sich sowohl Legitimität als auch Effektivität der neuen Verfahren. Die Kritiker derselben sehen in diesen Verfahren immer die Vulgarisierung und Verbiegung von Inhalten, ich hingegen kritisiere hier ihre Unvermitteltheit zu den Zielen und Zwecken der Hochschulreform. *Leistungsfähigkeit* „an sich“ *bedeutet nichts*, sowenig wie die Zahl der Absolventen in einer bestimmten Zeitspanne. Ein Leistungsbegriff wird politisiert, der ohne Bestimmung des ihm zugrundeliegenden Arbeitsbegriffs auskommen meint. Und die *Arbeit* der Hochschulen, an und in den Hochschulen und mit den Hochschulen, ist ja nur zu bestimmen, wenn bestimmte gesellschaftliche Konsense und die aus ihnen folgenden Paradigmen gelten. Ansonsten bleibt auch der formale Vergleich mit anderen Ländern und Hochschulsystemen inhaltsarm und gibt wenig Hinweise auf politische Handlungsrichtungen. Wenn zum Beispiel das CHE (Centrum für Hochschulentwicklung der Hochschulrektorenkonferenz und der Bertelsmann-Stiftung) die Grenzen bestimmt, dann ist es immer die Grenze des modernen Betriebs gegenüber der hybriden oder der anachronistischen Anstaltsform. Das ist rational, das ist transparent, nur sagt es nichts darüber aus, was und wie in dem „Betrieb“ gearbeitet werden soll, die Grenze sagt nichts darüber aus, was diesseits und jenseits geschehen soll.

4. Aber kennen wir denn die *Grenzen*, die Schnittflächen zwischen der Arbeit der Hochschulen und der Öffentlichkeit, der Gesellschaft? Können wir fragen: Wo gibt es das, was man im Englischen „good practice“ nennt zur Bestimmung von quantifizierbaren Tatbeständen, die auf verstehbare inhaltliche Strukturen verweisen, und wo gibt es das nicht?

Dahinter gibt es nämlich auch wertgeladene Indikatoren, die nicht mehr quantifizierbar sind, und wenn man sie in Geld ausdrücken muß, dann braucht man neue Vergleichsmaßstäbe und Standards. Ich nehme als Beispiel die *Professorenbesoldung*. An dem Beispiel kann ich den Sachzwang der Modifikationen gegenüber den alten Regeln der Hochschulpolitik deutlich machen. Es sind sich alle einig – bis auf eine Minderheit in den Standesorganisationen –, daß bei gedeckeltem Budget eine leistungsorientierte Bezahlung der Professoren angemessen sei, jedenfalls die Fleißigen nicht weiter bestraft werden sollten. Aber jetzt ist die Frage, ob dieser Konsens gekoppelt werden soll mit dem Marktargu-

ment, wonach es Orte und Fächer mit einer größeren Nachfrage nach changierenden Professorenstellen gibt, die automatisch besser dotiert werden (wie in den USA etwa Wirtschaft, Technik, Medizin und Recht), bzw. Spezialisten mehr Geld bekommen, und die anderen bekommen entsprechend weniger, und die Wettbewerbselemente werden damit segmentiert. Oder sollen wir ein *Homogenitätsprinzip* begründen, und wenn ja, woher? Solange es berufsständisch begründet wird, ist das Homogenitätsprinzip ein schwaches Argument, sowohl gegen den Markt als auch gegenüber der ungleichen Nachfrage. Besser im Sinne von Reformen wäre es, aus der notwendigen Interdisziplinarität des wissenschaftlichen Berufs heraus zu argumentieren. Eine paradigmengeleitete Reformpolitik könnte sich dieses scheinbar sekundäre Argument gegen Tradition, Standesdünkel, öffentliches Dienstrecht etc. leisten.

5. Ein Beispiel für modifizierenden Außendruck ist die *Virtualisierung von Wissen*. Die ganzen Informations- und Kommunikations-Neuerungen, die Veralterung und Unübersichtlichkeit von Wissen, sind im Trend der Diskussion. Aber etwas, das unser Thema in den Hochschulen sein sollte, betrifft Probleme mit der *Authentizität* von Wissen und Information in diesem Zusammenhang. Die Virtualität der Darstellung von Wissen führt natürlich zu immer größerem Aufwand, wenn wir zwischen der Botenschaft und ihrer Geltung, ihrer „Richtigkeit“ unterscheiden müssen.

Genug der Beispiele: Vieles ist eben neu, auch aus der quantitativen Entgrenzung heraus und wegen der anfangs genannten Übernahme eines Reformpakets ohne eigentliche Reform. Alles was ich bisher gezeigt habe, ist die paradigmatische Sicht von *außen*, d.h. sie ist bestimmt von einem scheinbar objektiven Standpunkt, dessen Ort sich nicht einfach als Gesellschaft oder Interessengruppe festmachen läßt. Diese Position steht sozusagen stellvertretend für ein nicht reales, aber virtuelles Gesamtkonzept davon, wie die Gesellschaft von außen über Hochschulen denken könnte, und, wichtiger noch, welche Machtdispositive sie daran knüpft. Jetzt muß die Hochschule, wenn diese äußeren Blickwinkel legitim sind, reformiert werden, damit sie die impliziten Normen, über die ich im ersten Abschnitt geschrieben habe, einholen, und die im zweiten Abschnitt genannten Potentiale auch wirklich realisieren kann. Die „Vision“ der denkbaren Neubestimmung des Zwecks von Hochschulen im zweiten Teil des zweiten Abschnitts wäre ein „paradigmenfähiges“ Grundgerüst für eine Reformpolitik, bei der Zielpunkte wie Demokratie, Republikanismus, Zivilgesellschaft usw. an einer sie konstituierenden Institution sich erweisen können.

4. Innen und Außen

Die deutsche *Hochschulpolitik*, darin unähnlich den meisten Nachbarn, hat sich in den letzten 15 Jahren an dem Reformpaket abgearbeitet, das ich zu Eingang

geschildert habe. Aber sie hat noch nicht einmal diesen Katalog konsistent übernommen. Sie hätte ja Gelegenheit genug gehabt, 1989 und unlängst bei der Novelle des Hochschulrahmengesetzes.

Die *Hochschulforschung* hingegen hat eine andere Entwicklung genommen. Sie ist international vernetzt und legitimiert die Implementation des ersten Reformpakets, überwiegend in einem *komparatistisch begründeten Beratungsprozeß*. Zusätzlich gibt es komparative Hochschulforschung als Marktausgleichselement. Dieser Aspekt sollte stärker diskutiert werden, und sei es auch nur darum, ihn zu befragen, ob wir mehr oder weniger Hochschulforschungsinstitute brauchen. Die Konkurrenz wird in Zukunft nicht zwischen HoF (Wittenberg), CHE (Gütersloh), HIS (Hannover), WZ I (Kassel) oder dem Bayerischen Staatsinstitut (München) und noch ein paar anderen, wenigen Instituten gelagert sein, sondern – diese Prognose wage ich – in zehn Jahren auch zwischen mindestens zehn großen privaten Consultings, davon werden fünf an den größten Consultingunternehmen der Republik hängen. Diese akquirieren ja schon Know-how.

Die Übertragbarkeit und die Teillegitimation ausländischer Erfahrungen sind hier wesentlich. Hier können wir sehen, wie trivial Politik ist. Das jeweils beste ausländische Modell ist dort, wo der zuständige Ressortchef gerade seinen Auslandsbesuch gemacht hat. Die Frage: „Was wollen wir als Hochschulforscher denn selbst machen?“ beschäftigt mich in diesem Zusammenhang. Die Antwort ist sehr viel weniger Bestandteil der Kooperation von Forschung und Politik. Warum das so ist, das können wir aus der Defizitliste meines zweiten Abschnittes und aus den Möglichkeiten, aus den Potentialen ableiten. Wenn es keinen gesellschaftlichen Konsens über die Zwecke und Aufgaben von Hochschulen gibt, dann ist die Priorisierung des Katalogs der Potentiale auch nicht auf der politischen Tagesordnung. Gefordert wird, was sich fördern läßt und durch die Ergebnisse der Forschung anscheinend legitimiert wird.

Nun ist es paradox, daß die Sicht von außen, also von der Gesellschaft her, kein konsistentes Feld zur Grundlage hat. Weder gibt es eine diskursive Ebene, in der sich die Vorstellungen von einer „guten“, d.h. im Kontext „richtigen“ Hochschule bündeln, noch gibt es eine empirische Ebene, in der die Defizite auf konsensfähige gesellschaftliche Bedürfnisse projiziert werden, also einen Reformansatz hergeben. Wozu sollen wir eigentlich die Hochschulen reformieren? Man könnte ja argumentieren, daß, wenn sie wirklich so schlecht sind, wie alle sagen, dies marktförmig dazu führen wird, daß die Leute, die unbedingt studieren wollen oder müssen, vielleicht ins Ausland gehen. Möglicherweise wäre das insgesamt noch billiger. Das ist noch nicht einmal polemisch, wenn wir uns die Strategien der Schweiz über viele Jahre hindurch ansehen. Auch die Abkoppelung der Hochschulen vom nationalen Prestige tut ein übriges zu diesen Phänomenen, und zwar paradox negativ: ohne Hochschulen im politischen Zentrum können sich re-nationalisierende Ideologien leichter, nicht schwerer durchsetzen.

Die *gute* Hochschule wird auf eine *funktionstüchtig effiziente* reduziert, die Bedürfnisse verkümmern zum kontingenten Bedarf, der sich dann in Eckwerten ausdrückt. Damit komme ich zu meinem eigentlichen vierten Abschnitt, nämlich der *Unvereinbarkeit von Innen und Außen*.

Guy Neave hat in einer kommentierenden Rezension die Innensicht von Martin Trow und die Außensicht von Franz van Vught konfrontiert (Neave 1997). Eine Schlußfolgerung ist auf den ersten Blick ganz einfach, aber nur scheinbar trivial – Innensicht und Außensicht betreffend: Je dezentraler oder regionalisierter oder lokaler oder nach Interessen aufgesplitteter die Stakeholder sind, desto weniger konsistent ist die Rechtfertigungsstrategie der einzelnen Hochschulen. Wirkungspolitisch kann das jeder einsehen. Ein „opportunistischer“ Universitätspräsident redet der Landwirtschaftskammer anders nach dem Mund als der Industrie- und Handelskammer oder dem evangelischen Bischof oder der Arbeitsloseninitiative oder der CDU, die in der Opposition ist, oder der SPD, die in der Regierung ist, oder einer Partei, die gar nicht im Landtag ist, aber hinein möchte usw. Und alles ist trotzdem *konsistent, weil es der Universität nützt*. Plötzlich ist die These überhaupt nicht mehr trivial. Sie hat nämlich das, was ich als das Portfolioverhalten von Hochschulen bezeichne, zur Folge (in Anlehnung an die Theorien des Soziologen Gross aus St. Gallen: „Die Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1997)).

Was macht man mit einem gut sortierten Portfolio? In einem Portfolio hat man eine Menge unterschiedlicher Aktien gut gestreut und sortiert, und jetzt tariert man aus, je nach „Stressfaktoren“, Regeln und Ausnahmen, je nach Risikospiekräumen und unüberwindlichen Grenzen. Ich denke, wir können unschwer den Nachweis führen, daß es phänomenale Analogien des Marktverhaltens zu den *tatsächlichen Schließungen und Einstellungen* von Studiengängen und Forschungsgebieten gibt, und nicht nur die Veränderung provozierende Rhetorik angedrohter Schließungen. Hier fehlen allerdings empirische Detailstudien.

Politisch ist dieser Zustand fatal, weil er ein konsistentes Abbilden des „Außen“, also der Gesellschaft, auf die Entwicklung und Struktur einer Universität nur mehr parodiert. Er untergräbt das Vertrauen in die Hochschule und in die Politik. Vertrauen ist eine Grundkategorie jeder zivilen Ordnung, ist sozusagen der Angriff auf das bloße Machtdispositiv, weil das Vertrauen in einer Ordnung, die überwiegend auf Kontrolle beruht, gar nicht mehr konsistent herzustellen ist. Aber die Kontrolle (blinde Übernahme von Accountability) ist die Kompensation für die negativen Folgen des horizontalen „Opportunismus“. Denn Vertrauen ist ja nicht nur eine formative Qualität für anerkannte Institutionen, sondern auch die Voraussetzung für *kreditierte Resultate und damit Zahlungswilligkeit*, nämlich eine besondere Wertbestimmung. Karl Marx hat da schon recht gesehen: Gerade wenn es um Ordnungsprinzipien auf der gesellschaftlichen Ebene geht, kommt irgendwann der Punkt, an dem gefragt wird: „Bürger, was ist euch das *wert?*“, und die erhoffte Antwort wäre: „Wir sind be-

reit dafür soundso viel zu *zahlen*.“ Und zwar in der Konkurrenz mit vielen verhältnismäßig gleichwertigen Institutionen oder Anliegen – zeitgemäß: Prioritäten und Posterioritäten.

Nun ist meine These, daß die Politik produktorientiert ihre Ansprüche an die Hochschulen heranträgt, also zunächst sagt, was sie leisten *soll*, aber die Bedingungen, unter denen diese Ansprüche eingelöst werden können, werden nur in den *Kategorien des Außen* formuliert. Das heißt, die Politik und auch teilweise die Öffentlichkeit und mit Sicherheit die Medien formulieren oft durchaus legitime Ansprüche an die Hochschulen; aber sie wollen dann, daß wir sie so umsetzen, wie diese Ansprüche (ideo-, sozio-)logisch konstruiert sind. Da aber die *Leistung innen oder überwiegend innen in der Institution hergestellt* wird, führt das zur Verwechslung von Realebene und normativer Ebene im gesellschaftlichen Kontext.

Realebene meint die einzelne Hochschule, die Lehrveranstaltung, das Seminar, das Forschungsprojekt, die Bibliothek, das, was wir Studium nennen, einschließlich aller lebensweltlichen Aspekte. Die *normative* Ebene bezeichnet wirklich den gesellschaftlichen Kontext: Standort, Wettbewerb, internationale Verflechtung oder auch nur der Ruf der deutschen Wissenschaft bei den Amerikanern.

Insofern ist die Unterscheidung der Hochschulforschung in Systemebene und Institutionsebene nicht ganz konsequent; die beiden sind „kollusiv“ verknüpft. Ein Trennen der beiden damit bezeichneten Forschungsbereiche ist deshalb auch etwas problematisch. In den vielen, auch vergleichenden Übersichten über den Status der Reformen werden demnach meistens auch nur die Resultate oder die Rahmenbedingungen beschrieben, aber nicht die Prozeduren, wie diese zustande kommen und was sie behindert und fördert. (Ein Artefakt besonderer Art besteht darin, das Zustandekommen, die Implementation, sehr wohl zu thematisieren, aber sie *entweder* systemisch *oder* institutionsorientiert mit den jeweiligen Instrumenten zu beschreiben – für mich sind die fast tragisch besten Beispiele für diese Konfusion die Diskussionen um Studiengebühren und die Dauer des Studiums.)

Das Außen hat uns verhältnismäßig lange in Anspruch genommen. Wenn das, was bisher Rahmenbedingungen für die Institution sind, sich verändert, dann müssen wir *in* der Hochschule zunächst einmal sehr genau schauen, was da *wirklich* geschieht. In der Hochschule findet zunächst einmal ein hochkomplizierter Prozeß des Interessenabgleichs statt, dessen Projektionsfläche einerseits natürlich die Funktionalität im Inneren selbst ist; das ist das, wofür wir z.B. eine gesetzliche Hülle haben, Traditionen, Habitus. Aber andererseits werden fast alle Binnenstrukturen durch eine Konstruktion des Außen bestimmt und dadurch, welche Folgen diese Konstruktion damit verbindet, was sich im Inneren durchsetzen läßt.

Parentese: Man kann einen neuen Studiengang rhetorisch dadurch legitimieren, daß man sagt: „Da war ein prominenter deutscher Ingenieur, der hat gesagt, wir brauchen die und

die Qualifikation.“ Man kann ihn begründen, indem man sagt, die DFG oder das BMBF haben einen neuen Schwerpunkt eingerichtet. Man kann ihn begründen mit der Tatsache, daß wir den berühmten Professor X, der aus persönlichen Gründen aus München weggehen möchte und eigentlich hier aus der Gegend stammt und ein Haus und eine Freundin hat, hierher holen möchten. Drei ganz reale Außenbegründungen. Aber *ein* Argument fehlt, nämlich: *wir* wollen das machen, weil das *für uns wissenschaftlich interessant* ist. Damit wird nur ganz selten eine Binnenstruktur legitimiert. Das, was man meint, der Politik und Gesellschaft liefern zu sollen, wird im Nachhinein abgeglichen gegen einen geglaubten oder ernst gemeinten Autonomieanspruch, der jedoch weniger der des Unternehmens ist als vielmehr einer der Scientific Communities, der disziplinären Gemeinschaften. Was im Fach der *Politik der Anerkennung* folgt, wird dann unbefragt als für die Institution und gar die Gesellschaft gut angesehen, oder aber man beruft sich auf Tradition als Quasi-Sachzwang.

Die Gruppenuniversität hat den Aspekt der Konstruktion gefestigt, anstatt ihn zu relativieren. Dieser Prozeß des Interessenabgleichs substituiert Demokratie, behindert sie. Das ist ein eigenes institutionalisiertes Stillhalteabkommen. Die öffentliche Einwirkung in die Hochschule wird im Einzelfall und auf der partizipativen Gestaltungsebene unter Hinweis auf die Autonomie brüsk abgewehrt, während sie ungerichtet und individuen-(auftragnehmer-)orientiert über die staatlichen und berufständlichen Erwartungen sich recht breit machen kann. Dieser Aspekt ist ein wichtiges Forschungsdesiderat, ebenso wie die Rolle der Fakultätentage und ihre Akteursrolle bei der Reform bzw. ihrer Behinderung; es gibt m.W. noch keine seriöse Studie über die Fakultätentage in diesem Kontext.

Das Innen als Gegenstand der Hochschulforschung ist überwiegend auf die *Form* der Institution gerichtet. Beispiele, ganz unsystematisch geordnet, wären: Führungsstil, Entscheidungsstrukturen, Feinstudien wie die Theorie von der Ad hoc-Institutionalisierung von Entscheidungen, Aufbau und Ziel von Studiengängen (80% der alten Publikationsreihe der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik [AHD]), Nicht-Einführung eines Projektstudiums im Schraubendrehen oder in der Germanistik, Berufs- und Praxisbezug, Habitus. Solche Themen stehen quantitativ im Vordergrund. Die Evaluationskataloge bilden eher die im ersten Teil dieses Beitrages dargestellten abgeschlossenen Reformparadigmen ab. Das kann man auch mit einer Sprachanalyse schön machen, man braucht sich nur die Evaluationskriterien der entstehenden Verbände und Agenturen anzusehen und sie dann mit dem Katalog des ersten Abschnitts zu vergleichen. Diese Reformparadigmen (der abgelaufenen Periode) sind der Hochschulforschung in gewisser Weise vorgelagert, und spätestens hier kommt die Frage der Inhalte unabweisbar zutage.

Mit der Inhaltsfrage geht es natürlich auch um die Frage des Verhältnisses von Hochschule zu anderen Hochschulen, zur Wissenschaft, zur Gesellschaft, zum Verhältnis der Hochschule zu ihren Studierenden. Hier vermisse ich in der Hochschulforschung ein konsistentes Konzept, das sich hier im übrigen auf Humboldt berufen könnte, insoweit er die akademische Korporation als durch ein gemeinsames Verhältnis zur Wissenschaft (also doch zu den Inhalten!) be-

gründet sieht. Forschungen zu den Fachkulturen können hier Vermittlerdienste leisten, weil sie wie kein anderes Feld Innen und Außen aufeinander beziehen. Ähnlich defizitär steht es mit den *lebensweltlichen* Bedingungen der Verarbeitung von Binnen- und Außennormen. Es gibt relativ viele Studien zur studentischen Sozialisation, über Verhalten, über Wertentscheidungen, aber es gibt nur ganz wenige, die die Übertragung der Außennormen in die Hochschule zum Gegenstand haben. *Ein konsistentes Konzept der Hochschulforschung fehlt, das sich präzise mit der Wechselwirkung von Innen- und Außenpolitik der Institutionen befaßt.*

Parentese: Wir brauchen ein Forschungskonzept, das die gänzlich disparaten Grundlagen der Mittelverteilung zwischen Staat und Hochschule bzw. in der Hochschule selbst untersucht. Diese Domäne wird jetzt z.B. dem CHE in einer Weise überlassen, daß wir (als betroffen-agierende Hochschule) nun wirklich Schwierigkeiten mit der Implementation bekommen und damit, uns dort durchzusetzen, wo wir die Realität besser kennen. Der Autor schreibt hier aus der Erfahrung mit dem Beirat zum Oldenburger Modell zur Finanzautonomie, unserem „Aufsichtsrat“ für den Globalhaushalt. Der vom CHE betreute Beirat hat den Vorteil, daß man auch gut mit ihm zusammenarbeiten kann, aber es zeigt sich dann natürlich sofort das Dilemma: Man ist Teil des Systems, das man so gerne jetzt beobachtet und kritisiert und analysiert, gleichzeitig muß man nochmals politisch gehalten, weil ja die Politik, wie beschrieben, ein konstruiertes Außen und kein konsistentes Zweckmuster anbietet. Was geschieht? Wer die Sprache hat, hat in dem Fall entweder die Übereinstimmung oder Nicht-Übereinstimmung in dieser Mittelverteilung zu definieren. Wenn wir dann sehen, mit welchen hanebüchen konstruierten Außenkriterien die Leute wirklich meinen, daß das Budget eines großen Physikfachbereichs, sagen wir, mit 10 Mio. DM und einer Germanistik mit 600.000 DM zu bewerkstelligen ist, dann merkt man, das dies nicht mehr nur triviales Geldverschieben ist. (Beispiel: die Willkür, mit der Berufschancen für oder gegen Personalbedarf ins Treffen geführt werden.) Viele der resignierten Kollegen sagen, „dann machen wir es doch so wie früher, wir extrapolieren und geben 5 % Interventionspielraum“. Das ist einfach, und damit machen sich Präsidenten beliebt.

Ich nenne einen ganz anderen Innenbereich als wünschbares Forschungsfeld, der politisch so heiß ist, daß ihn niemand anfaßt. Es gibt z.Z. keine einzige wissenschaftlich solide Studie über das Verhältnis von Prüfungsordnungen – die in unserer Rechtsordnung eine sehr, sehr strenge Norm darstellen – zur Studienrealität und zur Personalpolitik. Prüfungsordnungen betreffen die gesamte Lizenzierungsfunktion, die Anerkennung von Abschlüssen durch den Nationalstaat und die internationale Bewerbungsszene, sowie die Berufungspolitik. Nun wissen wir etwa, daß im Alltag die normative Kraft von Teilen einer Prüfungsordnung das beste Argument für Denominationen bis hin zur Auswahl eines Lehrenden ist, der sich zwar dann in aller Regel über seine Forschungsleistung legitimiert, aber in einer Einführung in die engere Auswahl kommt, wenn er einen als Machtposition erkannten Bereich der Prüfungsordnung fachlich repräsentiert. Das weiß man recht gut, aber die Hochschulforschung bietet hier wenig; es gibt auch keine Studie zum Verhältnis von Prüferqualifikation, Lizenzierungsnorm und Prüfungsgeschehen. Selbst in den Teichler-Enders-Studien zur Personalstruktur (vgl. Teichler/Enders 1995, Enders 1996) ist das Problem der Tätig-

keit des autorisierten Prüfers unterbelichtet. Prüfen ist aber eine der Hauptaufgaben des Hochschullehrkörpers in fast allen Systemen, die wir kennen.

Genug der Beispiele. Ich habe den Eindruck – und beziehe ihn selbstkritisch auch auf Teile meiner eigenen Arbeit –, daß die Hochschulforschung sich bislang in ihrem Einladungs-, Zitier- und Akquisitionskartell (noch) ganz wohl fühlt, weil sie gerade durch ihre Engführung viel Legitimation von außen, d.h. von der Politik und den Auftraggebern erfährt. Um die Relevanz ihrer Ergebnisse für das Innen kümmert sie sich zu wenig, sie müßte sich selbst dazu öffnen. Das würde sie aber angreifbar machen, die Relevanzfrage würde neben die Qualitätsbestimmung treten.

5. Forschungsparadigmen

Forschungsparadigmen der Hochschulforschung sind die Kritik der Hochschulpolitik. Das ist das Plädoyer für eine starke Hochschulforschung. Zu wünschen wäre, daß also die Reform nicht schon in der Hochschulforschung selbst, sondern in der neuformulierten Politik ihre gesellschaftliche Form erhalten müsse. Diese Politik kann aber nur konsistent werden, wenn sie vermittelt, was an und mit den Hochschulen als Akteuren und Agenturen geschieht, also Innen und Außen verbindet. Die Hochschulen müssen demnach selbst Politik machen, um sich der Gesellschaft so zu vermitteln, das Staat und Parlamente reagieren können. Und vielleicht mit das Wichtigste: die Hochschulen müssen sich auch der Hochschulforschung bedienen, wenn sie Politik machen. Kompetente Öffentlichkeit als Bindeglied wäre hilfreich, aber auch sie muß von der Hochschulforschung erfahren, was sich ihrer Empirie des Augenscheins verbirgt.

Einige konkrete Vorschläge zum Abschluß:

1. „Forschendes Lernen“ als Prinzip jedes guten Studiums soll Studierende schneller, intensiver und systematischer an ihre wissenschaftliche Objekte heranführen. Damit soll es auch ermöglichen, die Methoden, Arbeitsweisen, Produktionszusammenhänge der Lehrenden zu verstehen und einen gleichberechtigten, aber nicht formal gleichmacherischen Kommunikationszusammenhang mit diesen einzuleiten. Für die Hochschulforschung wäre es hilfreich, die Institution, in der sich dies abspielt, zugleich als Objekt und Rahmen für dieses forschende Lernen auszubauen, präsent zu sein – gerade für Studienanfänger und Lehrende, die ihren Beruf erst selbst lernen. Das bedeutet die konkrete Verknüpfung mit den Curricula. Die eigene Hochschule zu lernen, und sich im Austausch zwischen Innen und Außen zu verstehen, wäre das kritische Lernziel.
2. Verknüpfung von Hochschulplanung und -forschung in der Institution. Viele Planer sind als Stabsstellen für die Leitungen durchaus kompetent und in der Lage, mit den Ergebnissen der Hochschulforschung zu arbeiten und zu argumentieren. Aber es ist eher selten, daß sie Planungsent-

scheidungen mit ihnen legitimieren, sondern umgekehrt, die Legitimation setzt erst ein, wenn Entscheidungen auf politischer Ebene angegriffen werden oder Legitimation brauchen. Für Hochschulleitungen und wichtige fachlich-administrative Positionen bis hin zur Dekansebene ist eine Ausbildung in und Information über Hochschulforschung fast unverzichtbar (ich rede bewußt nicht von „Schulung“, es handelt sich eher um „Coaching“ und eine ständige Supervision der Entscheidungsvorbereitung im Lichte der Hochschulforschung).

3. Strategische Forschungsplanung in Bund und Ländern. Viele Aufträge an die Hochschulforschungsinstitute sind mehr oder weniger sinnvoll, viele Ergebnisse brauchbar, andere aber völlig beliebig oder an relevanten Fragestellungen vorbei. Was in Pkt. 2 gefordert wird, gilt auch für diese Ebene, und dabei sollte ein Mechanismus entwickelt werden, der die Hochschulforschung bei der Akquisition von Projekten und bei der Formulierung von Ergebnissen entlastet. Dies in doppelter Hinsicht: sie aus der ständigen Double-Bind-Situation des Rechtfertigens von bereits eingeleiteten Reformen zu befreien, und ihnen ein kritisches Terrain für noch nicht akzeptierte Reformen wenigstens nicht zu verbauen. Das bedeutet im Grunde nichts anderes, als die Hochschulforschung mit den übrigen, „großen“ Ressortforschungsfeldern gleichzustellen und sie nicht von vornherein instrumentell zu beschränken.
4. Von der Hochschulforschung ist zu erwarten, daß sie sich im Gefolge der in diesem Aufsatz dargestellten Desiderate erweitert und kritisch erneuert. Ihre Theoriedefizite sind nicht nur dem Fehlen von Paradigmen geschuldet. Es gibt eine oft erstaunliche theoretische Engführung, die meist polare Form annimmt: Hochschule *und* Arbeitsmarkt, Studierfähigkeit *und* differenzierte Abschlüsse, etc. Es ist natürlich ungerecht, sowohl gegenüber den Peers der Zunft als auch gegenüber vielen Nachwuchswissenschaftlern in diesem Bereich, zu verallgemeinern. Aber ich beobachte doch eine oft erstaunlich geringe Breite wissenschaftlicher Fundierung in an sich recht speziellen Forschungsarbeiten. Ich fasse sie als Defizitbereiche so zusammen: Wissenschaftsgeschichte, Kulturosoziologie, Sozialisationstheorie, Ökonomie und Kultur, Ästhetik (!), Verhältnis von Wissenschaft und religiösen Strömungen, Urbanistik etc. Wer mit Hochschulen zu tun hat, muß – ohne in all diesen Gebieten zu forschen oder gar zu publizieren – von ihnen mehr als nur Oberflächliches verstehen. Das ist das Life-Long-Learning-Projekt der Hochschulforschung selbst.
5. Kritischere und genauere Reflexion auf die eigene Arbeit. So jung ist die Disziplin nicht mehr, daß sie nur vom Schmelz der paradigmatischen Jugend leben könnte. Die Standards müssen transparenter, genauer und nachhaltiger gesetzt werden.

Damit das alles nicht so streng wirkt, gerade an einem im Aufbau noch sich befindlichen Institut für Hochschulforschung, auch eine tröstliche Perspektive: Hochschulforschung wird immer mehr gebraucht werden, wenn die Vorstellung von einer guten Hochschule die Gesellschaft ergreifen und aktivieren soll. Und das muß sie, wenn nicht Zukunft geschmälert wird. Die Politik wird bald begreifen müssen, daß gute Hochschulen eine Voraussetzung und nicht nur eine Folge richtigen Regierens sind, zumal wenn man sich gleich den Umbau der Gesellschaft zum Ziel gesetzt hat.

Literatur

- Daxner, Michael (1981): Der Verlust der Natur oder das Ende des gefährlichen Wissens in der Naturwissenschaft. In: Michael Daxner/Jan Bloch/Burghart Schmidt (Hrsg.): *Andere Ansichten der Natur*, Münster (SZD), S. 168-181.
- Daxner, Michael (1991): *Entstaatlichung und Veröffentlichung*. Köln.
- Daxner, Michael (1993): *Die Wiederherstellung der Hochschule*. Köln.
- Daxner, Michael (1998): *Die gute Universität*. Oldenburg.
- Enders, Jürgen (1996): *Die Wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten*, Frankfurt a.M./New York.
- European Journal of Education* 3/1998
- Gellert, Claudius (1998): *Has Higher Education Reduced Social Inequality?*, Vortrag auf der Tagung der Hochschulforscher (CHER), 3.-5.9.1998 in Kassel.
- Gross, Peter (1994): *Die Multioptionsgesellschaft*, Frankfurt a.M.
- Herzog, Roman [1997]: *Aufbruch in der Bildungspolitik*, o.O. [Bonn] o.J.
- Kivinen, Osmo (1998): *Higher Education as a Human Risk Capital*, ebenfalls CHER 1998.
- Neave, Guy (1997): *On Looking both Ways at Once*. In: Maassen & Van Vught (Eds.): *Inside Academia*, Utrecht, S. 305-321.
- Schwanitz, Dietrich (1994): *Der Campus*, Frankfurt a.M.
- Teichler, Ulrich/Enders, Jürgen (Hrsg.) (1995): *Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion*, Neuwied.
- Walzer, Michael (1991): *Zweifel und Einmischung*, Frankfurt, S.13ff.
- Walzer, Michael (1992): *Sphären der Gerechtigkeit*, Frankfurt (New York 1983).

Der Faktor Q und seine Implikationen für eine reformorientierte Hochschulpolitik

Ditmar Königsfeld

I. Der Faktor Q in der Wirtschaft

Wirtschaft und Wissenschaft ist gemein, daß sie sich immer wieder im Spannungsfeld von Konstantem und Neuem bewähren müssen. In diesem Zusammenhang hat der einfache Satz, daß die Leistungsfähigkeit einer modernen Wirtschaft mit der Leistungsfähigkeit ihres Bildungs- und Ausbildungssystems steht und fällt, auch ob zahlreicher Wiederholungen nichts von seiner Gültigkeit verloren. Wirtschaftliche Prosperität und funktionierendes Ausbildungssystem bildeten in der Vergangenheit eine vernünftige Einheit. Auch in der Zukunft wird man auf dieses bisher so erfolgreiche Tandem nicht verzichten können.

Wenn in Deutschland von Rohstoffen gesprochen wird, so werden in diesem Zusammenhang zu Recht die Qualifikationen der Mitarbeiter thematisiert. Nur über die Köpfe der Menschen gelangt unsere nationale Volkswirtschaft zu zukunftsweisenden Innovationen bei Gütern und Dienstleistungen. In diesem Sinne vollzieht sich der Wettbewerb mit ausländischen Konkurrenten eben nicht nur über Absatzzahlen, sondern gerade auch über die Zurverfügungstellung der besten Humanressourcen.

Diesen Konstanten der Entwicklung stehen neue, z.T. kaum vorhersagbare Prozesse gegenüber. Vermehrt gilt die Erkenntnis: Nichts – oder fast nichts – ist wie früher. Der – sicherlich immer – vorhandene Wandel ist schneller geworden, die Verfallszeit des Wissens hat sich beschleunigt, unumstößlich erscheinende politische und wirtschaftliche Blöcke sind zerfallen, neue bilden sich, der Wettbewerb ist global geworden, Produkte und Dienstleistungen sind differenzierter, die Ökologie hat sich mit der Ökonomie verzahnt, die Entwicklung der Medien hat die Öffentlichkeitsrelevanz des Unternehmertums stark erhöht und nicht zuletzt hat sich die Einstellung vieler Menschen zur Arbeit entscheidend verändert. Auf den Punkt gebracht: Die Bedingungen für ein erfolgreiches Handeln in Wirtschaft und Wissenschaft sind in Unternehmen und Hochschulen gleichermaßen schwieriger geworden. Für beide Bereiche gilt jedoch auch, daß es zu einer ständigen Weiterentwicklung und Effizienzsteigerung keine Alternativen gibt.

In dem oben zitierten Qualifikationsgeflecht bilden die Hochschulen die Grundlage eines konkurrenzfähigen Wissenschaftssystems in einer Gesellschaft, die angesichts weitreichender Veränderungen in der Arbeitswelt mehr als je zuvor auf wissenschaftlich geprägte Leistung angewiesen ist. Nicht nur für die Wirtschaft, sondern für den gesamten Beschäftigungsmarkt folgt daraus: Wenn

Hochschulabsolventen und der wissenschaftliche Nachwuchs nicht den modernen Anforderungen gemäß qualifiziert und ausgebildet werden, so treten die Folgen für Wirtschaft und Gesellschaft rasch und nachhaltig zutage. Die Hochschulen bewegen sich bei dieser anspruchsvollen Aufgabe in einem Umfeld von sich ständig wechselnden Gegebenheiten in der Arbeitswelt auf der einen Seite und einem unter dauernder Überlast und finanziellen Engpässen leidenden Wissenschaftsbereich auf der anderen Seite.

Anders als früher vollziehen sich Umbrüche in der Wirtschaft jedoch nicht mehr innerhalb der nationalen Grenzen. Angesichts eines nicht mehr aufzuhaltenden Internationalisierungstrends kommt es zu einer Mischung von nationalen, europäischen und globalen Entwicklungstrends. Unser Land wird genau wie die übrigen Nationen einer massenhaften Verbreitung der Informationstechnologien, dem Druck des Weltmarktes sowie einer beschleunigten wissenschaftlichen und technischen Erneuerung ausgesetzt. Gerade für Akademiker ergibt sich daraus eine weitreichende Globalisierung des Arbeitsmarktes. Dies bietet Chancen für Deutsche draußen in der Welt, bedeutet aber auch, sich dem Wettbewerb ausländischer Experten zu stellen, die entweder online lokal verfügbar sind oder direkt in den nationalen deutschen Arbeitsmarkt eintreten.

Zugleich müssen wir zur Kenntnis nehmen, daß wir Zeugen einer ungeheuren Flexibilisierung von Produktion und Dienstleistung sind. Eine Umkehr ist ebenso zu beobachten bei der traditionellen Arbeitsteilung im Taylorschen Sinne. Die Prozeßhaftigkeit des Vorgehens verlangt nach einer Integration und Verzahnung von verschiedenen Arbeitsbereichen. Bisher getrennte Aufgabebereiche wie etwa Entwicklung, Planung, Steuerung, Fertigung, Marketing und Service werden zu einem einzigen parallel ablaufenden Arbeitsprozeß vernetzt. Natürlich erfordert dies auch neue Formen der Arbeitsorganisation. Gruppenarbeit heißt hier das Stichwort; also Teams mit eigener Organisationsverantwortung, die auch den Qualitätssicherungsaspekt in ihr Handeln integrieren und eine kontinuierliche Produktionsverbesserung anstreben. Insbesondere für den Aspekt der Qualitätssicherung ist es ganz erheblich, bei den Mitarbeitern auch mentale Veränderungen hervorzurufen. Das Ziel muß dabei die Einführung einer Kundenorientierung sein – eine Eigenschaft, die, schenkt man unseren ausländischen Mitbewerbern Glauben, in Deutschland noch etwas unterentwickelt ist. All dies wird jedoch nur mit Mitarbeitern zu verwirklichen sein, die bereit sind, Verantwortung zu übernehmen, die soziale Kompetenzen in sich vereinen und einem Ausbau der Schlüsselqualifikationen positiv gegenüberstehen. Das heißt, was unter Personalfachleuten noch unter dem Obergriff *soft skills* diskutiert wird, sind also in Wirklichkeit *hard facts*, die für die Wirtschaft von existentieller Bedeutung sind.

Mit Blick auf unser Bildungs- und Ausbildungssystem gilt es also festzuhalten: Der Strukturwandel im Beschäftigungsmarkt beeinflusst zwangsläufig das fachliche wie überfachliche Anforderungsprofil an zukünftige Hochschulabsolventen. Nun gilt die Ausbildung an deutschen Universitäten und Fachhochschulen auch im internationalen Vergleich als gründlich,

hochschulen auch im internationalen Vergleich als gründlich, wissenschaftlich solide und fachlich qualifiziert. Dieses positive Votum haben sich die deutschen Hochschulen über Jahrzehnte erarbeitet; das hohe fachliche Niveau der Absolventen bestätigt diese Einschätzung. Dennoch sind die Zeiten, in denen ein erfolgreich abgeschlossenes Studium einer Garantie auf einen gut dotierten Arbeitsplatz gleichkam, bekanntlich längst vorbei. Auch für Hochschulabsolventen wird es zunehmend schwieriger, einen der Ausbildung adäquaten Job zu finden. Die Ursache hierfür ist zahlenmäßig leicht erklärbar. Während die Zahl der Akademiker, die nach dem Studium auf den Arbeitsmarkt drängen, in den zurückliegenden Jahren ständig gestiegen ist und wohl auch weiter steigen wird, ist die Zahl der offenen Stellen, die für Hochschulabsolventen in Frage kommen, kontinuierlich zurückgegangen, und dies in fast allen Berufssparten. Der ausschließliche Blick auf die wirtschaftliche und konjunkturelle Gesamtentwicklung der Bundesrepublik Deutschland greift jedoch zu kurz.

Beließe man es bei dieser Lageanalyse, so würde man unter anderem außer Acht lassen, daß in bezug auf die Hochschulabsolventen auch eine Diskrepanz zwischen den Qualifikationen der Berufsanfänger und den Erfordernissen in der Industrie und den Dienstleistungsunternehmen festzustellen ist. Die fachliche Komponente ist eben nur eine Seite der Medaille.

Hinzukommen müssen die bereits oben zitierten *soft skills*; also Einstellungskriterien, die jenseits von Zeugnisnoten angesiedelt sind. Schlagwortartig verbergen sich hinter dieser Formulierung umfassende Problemlösungskompetenz ebenso wie das Verständnis systematischer und strategischer Zusammenhänge. Teamfähigkeit und soziale Kompetenz sind als Schlüsselqualifikationen unentbehrlich. Ein routinierter Umgang mit neuen Medien sowie die Fähigkeit, sich innerhalb eines fremden Kulturkreises bewegen zu können, runden das Anforderungsprofil an Hochschulabsolventen ab. Wer als Führungskraft heute im Controlling, in Zukunft im Vertrieb und schließlich mit Organisationsaufgaben betraut ist, für den zählen Flexibilität, Kreativität, Verantwortungsgefühl und Lernbereitschaft weitaus mehr, als dies früher der Fall war. In diesem Sinne kann man durchaus von einer Neudefinition der Hochschulausbildung durch die Personalverantwortlichen sprechen. Stromlinienförmige Karrieremuster sind somit nicht mehr das Maß aller Dinge; anders als früher werden die fachlichen Kriterien mit den persönlichen bei der Beurteilung eines künftigen Mitarbeiters gekoppelt.

Konkret gefragt: Was bedeutet dies nun etwa für den erfolgreichen Manager von morgen? Management ist und bleibt zunächst viel gutes Handwerk. Dazu gehört detailliertes Sachwissen ebenso wie eigenes Zupacken und Umsetzen mit hohem persönlichen Einsatz. Das allein ist zwar nicht wenig, es genügt aber nicht. Der Manager muß darüber hinaus auch Veränderer sein. Die Zeit des Bewahrens und Verwaltens ist endgültig vorbei. Der Spürsinn für Trends und deren schnelle Umsetzung in unternehmerisches Handeln ist geradezu unverzichtbar. Darüber hinaus muß der Manager auch Visionär sein. Die Strategie

des Unternehmens muß klar sein und Weitblick erkennen lassen; die Ziele müssen auf allen Ebenen verinnerlicht sein. Der Manager muß Vorbild sein. Das Umfeld innerhalb und außerhalb des Unternehmens wird schwieriger, Amtsauctorität schwindet. Gefragt sind Motivation durch Können, Glaubwürdigkeit und Leistung.

Schließlich ist zu konstatieren, daß der Provinzialismus in der Wirtschaft zu Ende ist; d.h. für den Manager von heute, Internationalist zu sein. Die globalen Abhängigkeiten verlangen globale Akteure im Denken und Handeln, die grenzüberschreitende Erfahrung haben, Fremdsprachen sprechen und nicht von Berührungängsten mit anderen Nationalitäten geplagt sind. Und zuguterletzt muß der Manager Kommunikator sein. Gefragt ist nach außen die Fähigkeit zu positiver Einwirkung auf Politik und gesellschaftliche Gruppen, auf Mitarbeitergewinnung, aber auch auf die Resonanz der Medien. Gefragt ist nach innen die Fähigkeit, die durch den Wandel auftretenden Spannungen zu bewältigen und die darin liegenden Energien auf die Unternehmensziele auszurichten.

Die entscheidende Frage lautet nunmehr: Sind die deutschen Hochschulen vor dem Hintergrund grundlegender Veränderungen in der Arbeitswelt dazu in der Lage, eine adäquate Ausbildung an Universitäten und Fachhochschulen zu garantieren, die dem Gebot der Verzahnung von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem Rechnung trägt?

II. Eckpunkte einer neuen Hochschulpolitik

II.1. Hochschulen als Innovationsträger für den Standort Deutschland

Mit der Novellierung des Hochschulrahmenrechts verfolgte die Bundesregierung das Ziel, durch Deregulierung, Leistungsorientierung und Schaffung von Leistungsanreizen mehr Wettbewerb und eine Differenzierung im tertiären Bildungsbereich zu erreichen. Zudem soll die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen für das 21. Jahrhundert durch die Einführung neuer Studiengänge und Abschlußgrade deutlich verbessert werden.

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) hatte sich mit großem Nachdruck für das Zustandekommen einer Reform des Hochschulrahmenrechts eingesetzt. Unter dem Titel „Autonomie Wettbewerb Profilbildung“ hat die BDA zusammen mit den übrigen Spitzenverbänden der Wirtschaft ihre hochschulpolitischen Vorstellungen zur Reform des Hochschulwesens formuliert. Darüber hinaus hatte die Wirtschaft einen eigenen Vorschlag für eine Novellierung des Hochschulrahmengesetzes formuliert und im Vorfeld der Beratungen zwischen Bund und Ländern den entsprechenden Stellen zur Kenntnis gegeben.

In ihrer hochschulpolitischen Stellungnahme geht die BDA von dem Faktum aus, daß zur Förderung des Standortes Deutschland im weltweiten Wettbe-

werb nicht nur Maßnahmen zur Verbesserung der Wirtschaftspolitik thematisiert werden können. Eine Hochschullandschaft, die Spitzenleistungen in Forschung wie Lehre bietet, ist für eine innovative Gesellschaft unverzichtbar. Die deutschen Hochschulen brauchen in dieser Situation eine grundlegende Reform, die sich nicht auf eine Mängelbehebung beschränkt, sondern prinzipiell neu ansetzt. Der Leitsatz hierzu lautet: Mehr Profil und Qualität der einzelnen Hochschule durch Leistung im Wettbewerb auf der Grundlage einer größeren Autonomie.

Die Wirtschaft legt ihren Vorstellungen des HRG ein neues Selbstverständnis von Hochschulen und Hochschulpolitik zugrunde. Demnach müssen Universitäten und Fachhochschulen die Bereitschaft zur Erneuerung im Dienste der Kunden – sprich der Gesellschaft, der Studierenden und der Unternehmen – erkennen lassen. Der notwendige Paradigmenwechsel, im Zuge dessen die Hochschulen eine *corporate identity* im Sinne einer Verantwortungsgemeinschaft von Lehrenden und Lernenden entwickeln müssen, hat Auswirkungen auf die zukünftigen Aufgaben der Hochschulen. Die Wirtschaft identifiziert drei Anspruchskomplexe:

- Das Gros der heute Studierenden erwartet keine Ausbildung zum Wissenschaftler, sondern eine Qualifizierung für eine sich anschließende berufliche Tätigkeit in der Praxis. Die von den Hochschulen zu erzielende Berufsbefähigung konzentriert sich demnach nicht mehr allein auf die Speicherung entsprechenden Fachwissens, sondern auf eine gleichberechtigte Handlungskompetenz im Sinne breit angelegter Kenntnisse und einer methodisch geschulten Auffassungsgabe.
- Hochschulen müssen fähig sein, ein breites und vielschichtiges Spektrum an Forschungsleistungen zu erbringen, das immer mehr über die Grundlagen hinausgeht. Durch die anwendungsorientierte Zusammenarbeit mit Unternehmen muß die Basis für beständige Innovationen gelegt werden.
- Die Rolle der Hochschulen als Standortfaktor ist unbestritten. Wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Interessen müssen mit den Aktivitäten der Hochschulen verbunden und in überregionale Netzwerke eingebracht werden.

II.2. Zentrale Reformempfehlungen der deutschen Wirtschaft

Die hochschulpolitische Konzeption der Spitzenverbände der Wirtschaft identifiziert fünf zentrale Bereiche, in denen akuter Handlungsbedarf im Hinblick auf eine strukturelle Erneuerung des staatlichen Hochschulwesens identifiziert wird.

(1.) Struktur des Studiensystems

Notwendig ist eine deutliche Attraktivitätssteigerung des Studienangebots im Hinblick auf Aufbau, Ablauf, Dauer und Inhalt der einzelnen Studiengänge.

Anstelle von umfassenden und schwerfälligen Rahmenvereinbarungen müssen transparente und verlässliche Verfahren zur Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen eingeführt werden. Auf diesem Weg gelangen die Hochschulen zu einem eigenständigen Profil im internationalen Wettbewerb. Die Regelstudienzeit bei Studien in Vollzeitform sollte nach Auffassung der Wirtschaft zwischen 3 und 4,5 Jahren liegen. Dies bedeutet gegenüber der bisherigen Festlegung auf 4 Jahre eine erhebliche Erhöhung der Flexibilität. Verbindliche Zwischenprüfungen nach spätestens 2 Jahren geben Aufschluß über die Studienwahl und -eignung der Studierenden.

Weitere Schritte zur Flexibilisierung sind die Einführung zur studienbegleitenden Abnahme von Hochschulabschlußprüfung sowie die flächendeckende Einführung der Freischußregelung. Im Hinblick auf eine echte Attraktivitätssteigerung sieht die Wirtschaft die Verleihung eines Bachelorgrades für den Abschluß eines Studiums mit einer Regelstudienzeit von mindestens drei Jahren vor. Damit spiegelt sich die Flexibilisierung der Studienstruktur auch im Bereich der Hochschulgrade wider. Studierende, die frühzeitig den Weg in die Praxis suchen, erhalten mit dem Bachelor einen aussagefähigen Abschlußgrad, was mit Blick auf den Beschäftigungsmarkt unerlässlich ist.

(2.) Zugang und Zulassung zum Studium

Gravierende Qualitätsunterschiede in der schulischen Ausbildung und Abschlußprüfung sowie die höchst diversen Wege des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung bedeuten für die Wirtschaft, daß es nicht mehr gerechtfertigt ist, die Eignung für ein bestimmtes Studium allein auf die Hochschulzugangsberechtigung zu gründen. Wenn von Hochschulen in Zukunft eine stärkere Ausdifferenzierung im Sinne einer Profilbildung im internationalen Wettbewerb gefordert wird, so müssen Universitäten und Fachhochschulen das Recht erhalten, über die Paßgenauigkeit zwischen dem individuellen Bewerber und ihrer Hochschule eigenverantwortlich zu entscheiden.

Dies hat weitreichende Konsequenzen, die sich auch in der Neuformulierung des HRG in puncto Hochschulzugang widerspiegeln. In Zukunft sollten die Hochschulen entscheiden, ob und welche weiteren Leistungs- und Eignungsfeststellungen für den gewählten Studiengang erforderlich sind. Die in den Schulzeugnissen ausgewiesenen Leistungen können von der Hochschule entsprechend gewichtet werden. Natürlich kommen in puncto Hochschulzugang unterschiedliche Modalitäten und Verfahren zur Auswahl in Betracht. Selbstverständlich setzt die Individualisierung der Zulassungsentscheidung durch die jeweilige Hochschule Transparenz und damit Offenlegung der Entscheidungskriterien voraus. Die Offenlegung von Studienanforderungen und Auswahlkriterien unterstützt zum einen das Ziel der vergleichenden Qualitätsentwicklung der Lehre. Andererseits fördern entsprechende Auswahlverfahren aber auch die rechtzeitige Orientierung von Studieninteressenten. Im Hinblick auf die z.Z. zu

beobachtenden Phänome wie Studienabbruch, häufiger Fachwechsel und Prüfungswiederholungen bedeutet dies eine echte Verbesserung.

(3.) Kooperation der Hochschulen mit Wirtschaft und Gesellschaft

Die Leistungen der Hochschulen in der Ausbildung sowie in Forschung und Entwicklung müssen deutlicher als bisher an den Erwartungen und Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft orientiert sein. Nur so können Hochschulen ihre Rolle als Innovationsträger gerecht werden. Hochschulen sollten deshalb bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben neben staatlichen und staatlich geförderten Forschungs- und Bildungseinrichtungen auch mit Unternehmen und Organisationen aus Wirtschaft und Gesellschaft zusammenwirken. Sachverständige aus der Berufspraxis sollten im Sinne eines gesteigerten Transfers von Praxis in die Planung über Studiengänge und weiterbildende Studien mit einbezogen werden. Die bisherige Einbindung in die überregional tätige Studienreformkommission trägt dem raschen Wandel in der Berufs- und Arbeitswelt nicht genügend Rechnung.

Für einen reibungslosen Transfer zwischen Hochschule und Wirtschaft ist ein reger Personalaustausch unerlässlich. Die Aufnahme einer wissenschaftlichen Laufbahn an der Hochschule sollte deshalb nicht ausschließlich über den Habilitationsweg beschränkt werden können. Qualitativ gleichwertige wissenschaftliche Leistungen, die auch außerhalb des Hochschulbereichs erbracht werden können, stellen einen adäquaten Qualifikationsnachweis dar und ermöglichen erfahrenen Vertretern aus der Berufspraxis den Einstieg in die wissenschaftliche Tätigkeit an Universitäten.

(4.) Hochschulmanagement

Moderne Hochschulen brauchen klare und starke Leistungsstrukturen, um in einem verschärften Wettbewerb flexibel auf neue Anforderungen reagieren zu können. Schwierige Entscheidungen über die Mittelverteilung und den Ressourceneinsatz müssen durch die Verbesserung der hochschulinternen Arbeits- und Entscheidungsfähigkeit in Angriff genommen werden. Eine Hochschulleitung, die die Gesamtverantwortung für den Dienstleistungsbetrieb Hochschule trägt, braucht hierzu umfassende Kompetenzen im Personal- und Finanzbereich sowie für die Gestaltung des Hochschulprofils. Nach Auffassung der Wirtschaft gehört zu den Aufgaben der Hochschulleitung die Aufstellung und Ausführung des Wirtschaftsplans der Hochschule sowie die Koordinierung der Fachbereiche. Die Hochschulleitung sollte der Dienstvorgesetzte des Hochschulpersonals sein. Der Leitung sollte das Vorschlagsrecht der Hochschule für die Berufung von Professoren zustehen.

Auch die Sprecher der Fachbereiche müssen bundesrechtlich größere Kompetenzen innerhalb der Fachbereiche erhalten. Dies bedeutet insbesondere eine

Entscheidungsgewalt über Angelegenheiten der Mittelverteilung, soweit der Fachbereich für diese zuständig ist.

Eine mit erweiterten Kompetenzen und Verantwortungsbereichen ausgestattete Hochschulleitung ist im Rahmen einer hochschulinternen Wahl nicht zu bestellen. Vielmehr sollte künftig die Bestellung der Hochschulleitung einem externen Kuratorium vorbehalten sein. Dieses Kuratorium sollte nach Auffassung der Wirtschaft aus unabhängigen Persönlichkeiten, die über langjährige Erfahrungen in Wissenschaft, Wirtschaft, Kultur oder Verwaltung verfügen und mit dem Hochschulwesen vertraut sind, gebildet werden. Kuratoriumsmitglieder sollten nicht Angehörige der Hochschule sein.

Das Ziel der Änderungen im Bereich Hochschulmanagement ist es, die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen des Staates und vieler Kollegialgremien auf die fachlichen und administrativen Leitungsebenen der einzelnen Hochschulen zu erreichen.

(5.) Finanzautonomie und Kostenbeiträge der Studierenden

Autonomie, Wettbewerb und Profilbildung müssen auch ihren Niederschlag bei der Reform der Hochschulfinanzierung finden. Die Sicherung der Grundausrüstung für das Hochschulwesen und die leistungsbezogene Zuweisung an die einzelne Hochschule muß Aufgabe des Staates bleiben. Stärker als bisher müssen Hochschulen aber in die Lage versetzt werden, Erträge aus eigenen Leistungen zu erzielen und diese Erträge zur Verbesserung ihrer Leistungen in Lehre und Forschung einzusetzen. Ein wichtiges Element des Finanzierungskonzepts der Hochschulen sind die Kostenbeiträge der Studierenden. Entsprechende Regelungen müssen in das jeweilige Landeshochschulrecht oder das Landeshaushaltsrecht eingearbeitet werden.

Die Wirtschaft spricht sich eindeutig dafür aus, daß für ein Studium bis zum berufsqualifizierenden Abschluß und für ein Graduiertenstudium Kostenbeiträge für Studierende erhoben werden. Vom derzeitigen Studium zum Null-Tarif gehen wenig Anreize zu Wettbewerb und Profilbildung aus. Hochschulen erbringen mit ihrem Studienangebot jedoch eine Dienstleistung, deren Verfügbarkeit und Qualität auch durch den Preis gelenkt werden sollte. Es sollte dem HRG vorbehalten sein, nur einen allgemeinen Grundsatz der Erhebung von Kostenbeiträgen und Teilnehmergebühren zu regeln. Die individuelle Festsetzung der Höhe der Beiträge und Gebühren ist in jeweiligem Landesrecht zu regeln. Selbstverständlich ist auf eine sozialverträgliche Gestaltung der Kostenbeitragspflicht zu achten; nach wie vor müssen Eignung und Leistung der Studierenden über die Aufnahme eines Studiums entscheiden.

II.3. Zusammenfassung

Die Novelle des Hochschulrahmengesetzes bietet nach Auffassung der Wirtschaft einen tragfähigen Kompromiß zur Weiterentwicklung für die dringend

notwendige Strukturreform des deutschen Hochschulwesens. Auch wenn vor allem in bezug auf die Themenbereiche „Hochschulzugang“ und „Finanzierung der Hochschulen“ keine grundlegende Neuausrichtung erfolgt ist, begrüßen die Spitzenverbände nachdrücklich das HRG. Denn das Hochschulrahmengesetz eröffnet den Ländern den nötigen Spielraum, um ihrerseits die notwendigen Freiräume für die Hochschulen zu schaffen.

Lese- und Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation für künftige Arbeitsmärkte

Gisa Schultze-Wolters

Als besondere Herausforderung für das Bildungssystem, das die Menschen für die Gestaltung ihres Lebensweges (und Berufsweges) fit machen, vorbereiten soll, gilt die Medienkompetenz. Handhabung und verantwortungsvoller, kompetenter Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien gehören zu den Schlüsselqualifikationen, die von einem Bürger in der Informationsgesellschaft erwartet werden. Das Thema möchte ich in 7 Punkten behandeln.

1.

Stichwort: Informationsgesellschaft, künftige Arbeitsmärkte. Experten sagen, alle 7-10 Jahre verdoppelt sich das Wissen der Menschheit:

- Im Jahr 2000 hat ein Kind in einem Jahr mehr neue Informationen zur Verfügung als seine Großeltern während ihres ganzen Lebens.
- 10.000 wissenschaftliche Artikel werden weltweit täglich publiziert. Wirtschaftliche und gesellschaftliche Strukturen werden durch neue Modelle ersetzt (Wirtschaft: Globalisierung, Vernetzung, Elan, Management, Elan Produktion, Teamarbeit; Gesellschaft: Zunahme Einpersonenhaushalte, Alleinerziehende, Arbeitslosigkeit, Verhältnis Jugend-Rentner, Altersstruktur der Arbeitnehmer).

Der Umgang mit Wissen, mit Informationen ist Schlüsselfaktor in unserer modernen Gesellschaft, die überwiegend von der Kompetenz der Menschen lebt. Die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft wird in Zukunft davon abhängen, ob und wie jeder einzelne in der Lage ist, schnell und umfassend auf Informationen zuzugreifen, Informationen zu strukturieren, zu bewerten und Konsequenzen daraus zu ziehen. Hierbei haben Lese- und Medienkompetenz eine besondere Bedeutung. Multimedia und Telekommunikation eröffnen Möglichkeiten, unabhängig von Ort und Zeit auf Datenbestände zuzugreifen, miteinander zu kommunizieren und „grenzenlos“ in Wettbewerb zu treten.

2.

Wesentliche Aufgabe von Schule ist es seit jeher, familienergänzend ein breites Fundament im Umgang mit Schriftsprache zu hegen. Der Stellenwert des Lesens erhält in der Informationsgesellschaft eine neue Dimension. Die Diversifi-

zierung des Medienangebotes und verändertes Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen führen zu einem veränderten Stellenwert des „Bücherlesens“. Die traditionelle Rolle des Buches als zentrales Medium zur Entwicklung einer Lesekultur wird abnehmen. Das Buch wird ergänzt durch Medien-, durch Informationsträger, die (bedarfsgerechte) Informationen anbieten, welche sicher auf absehbare Zeit auch lesend aufgenommen werden. Ich denke daran, daß die oben erwähnten Informationsmengen in (digitalisierter) Schriftform vorliegen und gelesen werden müssen. Leseförderung ist daher auch im Hinblick auf die Entwicklung des *information-highways* eine Aufgabe mit langfristiger Perspektive. Ein weiteres Indiz: pro Jahr werden 1,5 Mrd. Blatt Papier von PC-Druckern beschrieben (wir sind noch weit weg von der Vision des papierlosen Büros).

3.

Computer verändern, beeinflussen Arbeitsprozesse und Qualifikationsanforderungen von Berufsanfängern und Berufstätigen: In wenigen Jahren wird kaum ein Beruf unbeeinflusst von Informationstechnologie sein. 65% aller Berufstätigen haben heute am Arbeitsplatz Berührung mit irgendeinem Typ IT. Arbeitsorte werden flexibel: in den USA arbeiten 37 Mio. Menschen – 38% der Haushalte – gegen Einkommen zu Hause. (Telearbeitsplätze in Deutschland: etwa 150.000 bei ca. 18 Mio. Erwerbstätigen.) Vorteile lassen sich „rechnen“: Telearbeit kann die Umwelt entlasten – so die jüngste Studie des Freiburgers Öko-Instituts (*Die Welt*, 20.11. 1996) – und den Unternehmen Kosten sparen (ein Tag je Woche zu Hause spart dem Unternehmen 6.000 \$ im Jahr). Telearbeit bietet deutlich mehr Kundenorientierung – bei höherer Produktivität der Mitarbeiter. Und diesen bietet der mobile Arbeitsplatz eine Erleichterung bei der Vereinbarung von Berufstätigkeit und z.B. Kinderbetreuung. Voraussetzung für Führungskräfte und Mitarbeiter für mobile Arbeitsorganisation ist auch hier die entsprechende Qualifikation aller Beteiligten. Vor allem hinsichtlich Sozial- und Methodenkompetenz.

4.

Neue Anforderungen an die Qualifikation haben große Auswirkungen auf den Bildungsauftrag unseres Schulwesens:

Die allgemeinbildende und berufliche Schule ist herausgefordert, neben Fachwissen, Qualifikationen wie Eigenverantwortlichkeit, Leistungsbereitschaft und praxisorientiertes Lernen, fächervernetzendes Denken zu entwickeln – Bildungsinhalte, die sich als schulische Schlüsselqualifikationen beschreiben lassen. Die Forderung nach mehr Methodenkompetenz und mehr Sozialkompetenz

bei Schulabgängern wird gleichermaßen für Studierfähigkeit von Hochschulrektoren wie für Berufsfähigkeit von der Wirtschaft gefordert. Mehr noch: selbst für Lehrstellenbewerber gilt diese Qualifikationsanforderung. Jüngstes Beispiel: in Baden-Württemberg konnten von 6.000 Ausbildungsplätzen 1.500 nicht besetzt werden – trotz Bewerberüberhang –, da Qualifikationsanforderungen nicht erfüllt wurden. Oder ein Beispiel aus unserem Unternehmen: Wir schicken Berufsanfänger erst einmal für 12-18 Monate in die Weiterbildung, um erforderliche Kompetenzen für die Berufsausübung zu schulen, trainierend zu vertiefen.

Zu den Aufgaben von Schulen gehört es auch, junge Menschen auf den verantwortungsvollen, selbstbestimmten Umgang mit Informationen vorzubereiten. Dies umfaßt die Fähigkeit, die verfügbaren Techniken klug und effizient einzusetzen (Medienkompetenz). Privat – so sagen uns Jugendliche – haben 80% Zugang zum Computer und gehen wie selbstverständlich damit um. Der PC steht ganz oben auf der Wunschliste Jugendlicher (nachdem Fernseher, CD-Player und Game Boy längst Einzug in die Kinderzimmer gehalten haben). In der Schule hingegen findet „Informationsgesellschaft“ noch nicht statt. Es geht um Bildungsinhalte und Lernmethoden, die den Jugendlichen helfen, ihren Lebensweg durch die Informationsgesellschaft zu finden und zu gestalten. Dazu gehört Lesekompetenz und Lernkompetenz, um sich persönlich und beruflich – ein Leben lang – dem sich immer schneller vollziehenden Wandel stellen zu können. Die Forderung nach lebenslangem Lernen ist kein Schlagwort mehr.

5.

Pilotprojekte und Empfehlungen zur informations- und kommunikationstechnischen Grundbildung in fast allen Bundesländern zeigen, daß der Einsatz der neuen Medien im Unterricht pädagogisch verantwortbar und geboten ist, und daß dadurch eine neue Qualität von Schule erreicht werden kann. Gründe für eine im internationalen Kontext vergleichsweise bescheidene Realisierung dürften in fehlender Anwendungskompetenz und -bereitschaft der Lehrenden liegen. Weitere Gründe sind unzureichende Unterstützung der Anwender durch ein Beratungsangebot – fehlende anspruchsvolle Lernsoftware sowie die unzureichende technische Ausstattung der Schulen.

6.

Für die Defizite und Entwicklungserfordernisse brauchen wir ein innovationsfreundliches „Klima“. In unserer Republik fehlt eine kompetente Persönlichkeit, die eine Vision, eine Strategie oder einen Plan kommuniziert, die sich an die Spitze einer Bewegung stellt (Clinton/Gore, Bangemann, Tony Blair). Mit dem Bündnis für Arbeit brauchen wir ein Bündnis für Bildung. In diesem Klima müssen engagiert Lösungen erarbeitet werden, die alle Beteiligten fordern: eine

konzertierte Aktion aus Bund und Ländern mit Unternehmen und Eltern zur Lösung dreier wichtiger Aufgaben: Qualifizierung der Lehrenden, curriculare Fragen und Ausstattung der Bildungseinrichtungen bzw. ein zukunftssicheres Finanzierungskonzept. Initiativen wie „Schulen ans Netz“ sind wichtige Impulsgeber, Anschubhilfen. Entscheidend für die Verbesserung der Qualität der Bildung sind (auch hier) die „Inhalte“, sind Konzepte und Lernprogramme, die die Entwicklung von Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz fördern, die Lernmotivation erhöhen und Lehrkräften neue Wege eröffnen. Dazu sind Anstrengungen hinsichtlich der Definition von Qualitätskriterien für Bildungssoftware sowie die jährliche Verleihung des Deutschen Bildungssoftwarepreises „digita“ wichtige unterstützende Maßnahmen.

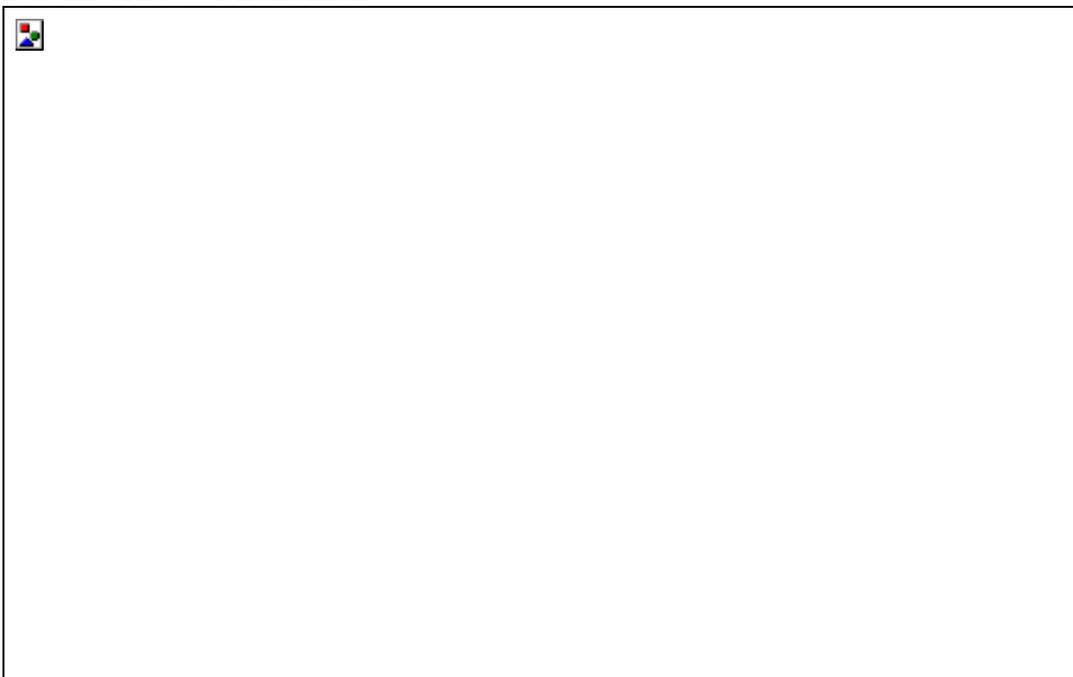
7.

Wir müssen jetzt handeln, wenn wir der internationalen Entwicklung nicht hinterherlaufen wollen. Deutschland muß als hochspezialisierter Wirtschaftsraum vorangehen, um seine Wettbewerbsfähigkeit zu sichern. Es geht darum, die Verantwortung unserer Gesellschaft aufzugreifen, Chancen für uns alle in dem sich wandelnden Umfeld zu nutzen. Es geht insbesondere darum, Heranwachsenden zeitgemäße Bildung zu bieten, Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der Informationsgesellschaft vorzubereiten.

Rahmenbedingungen



Das Internet – Phänomen



Änderungen der Qualitätsanforderungen



Mitarbeiter-Qualifikation im Unternehmen der Zukunft



Institutionelle Profilierung – praktische Reformaufgabe und Gegenstand der Hochschulforschung

Jan-Hendrik Olbertz

1. Was bedeutet „gesellschaftlicher Wandel“ für die Hochschule?

Die Hochschulen stehen vor neuen Herausforderungen – ihre Rolle in der Gesellschaft, die Erwartungen von Wirtschaft, Staat bzw. Politik, Kultur und Öffentlichkeit haben sich verändert. Weniger denn je kann die Hochschulreformdiskussion isoliert von der Situation der Gesellschaft geführt werden, in deren Selbstvergewisserungsprozesse Auseinandersetzungen um die Zukunft der Hochschulen eingebettet sind. Das heißt, die Hochschulen sind nicht mit einem gesellschaftlichen Wandel „konfrontiert“, sondern sie sind Teil dieses Wandels, wie sie Teil der Gesellschaft sind. Sie gehören zu den Anlässen wie zu den Orten gesellschaftlicher Veränderungen. Insofern ist nicht primär zu fragen, wie das Wissenschafts- und Bildungssystem „reagieren“ soll, sondern welche Impulse für gesellschaftlichen Fortschritt von den Hochschulen selbst zu erwarten bzw. ggf. einzufordern sind.

Zu den veränderten Rahmenbedingungen der Hochschulentwicklung gehören

- die Rolle von Wissenschaft und Technik, die Spannung gegenwärtiger Erwartungen zu den traditionellen Arbeitsweisen und Organisationsformen der Hochschulen, die wachsende Bedeutung von Information, Transfer und Kommunikation;
- die wachsende Bedeutung von Bildung und Qualifikation als Ressource individueller Selbstverantwortung und gesellschaftlicher Mitgestaltung (unter veränderten soziodemographischen Bedingungen, aber auch Orientierungsproblemen, Nachfrageunterschieden usw.);
- die qualitativen und quantitativen Veränderungen im Erwerbsektor und der diesbezügliche (subjektive und objektive) Bedeutungszuwachs von Bildung und Qualifikation.

Interessant dabei ist die Frage, ob die Hochschulen vor einer Erweiterung ihrer traditionellen Aufgaben stehen oder ob von ihnen nur deutlicher als bisher die Einlösung gesellschaftlicher Funktionen eingefordert wird. Gewiß ist die Zeit vorbei, in der man im Humboldtschen Sinne Wissenschaft vor allem um ihrer selbst willen betreiben konnte. Immerhin versieht die Hochschule heute auch die Funktion einer „Massenausbildung“ auf eine Vielzahl von Berufen hin, und ihre Qualität wird u.a. daran gemessen, ob und wie erfolgreich junge Leute ihre Existenz auf die erworbenen Qualifikationen bzw. Hochschulabschlüsse grün-

den können. Ein aktuelles Entwicklungsprogramm der Hochschulen heute allein aus der Universitätsidee Humboldts und seiner Zeitgenossen herleiten zu wollen, wäre verfehlt; die moderne Gesellschaft verlangt neue Prämissen. Abschied zu nehmen gilt es von Illusionen, nicht von Maßstäben. Das Potential der Humboldtschen Universitätsidee liegt heute (und lag wohl schon immer) in seiner Spannung zur jeweiligen gesellschaftlichen Wirklichkeit. Damit ist Humboldt nie gegenstandslos geworden, denn nicht die Vorstellung von einer „Originalversion“ des Konzepts, sondern die Permanenz eines nicht lösbaren Konflikts ist das Geheimnis fortbestehender Gültigkeit. So sollte man sich vom Humboldtschen Universitätskonzept nicht verabschieden, sondern es modernisieren.

Aber sind die Hochschulen, vor allem hinsichtlich ihrer konzeptionellen Basis, ihrer gegenwärtigen Strukturen, Arbeitsweisen und Organisationsformen, von innen ausreichend reformfähig, d.h. können sie die notwendigen Selbsterneuerungskräfte mobilisieren? Kann man auf dieses Potential setzen oder ist auf Korrekturimpulse von außen zu hoffen? Was ist realistisch erwartbar? Immerhin steht auch der Staat, vor allem in Gestalt der Länderministerien, vor einem Reformstau und bedarf der Modernisierung, einschließlich neuer Kooperationsformen mit den Hochschulen.

2. Hochschule und Staat: Modernisierung der Steuerungsprozeduren – Autonomie, Legitimität und Partizipation

Eine wichtige Voraussetzung für die Lösung der Probleme ist eine neue Klärung des Verhältnisses von Hochschulen und Staat. Das Reformpotential der Hochschulen muß auf Impulse von innen und außen setzen. Viele der Debatten aber neigen zu Vereinseitigungen. Die einen wollen eine Stärkung der akademischen Autonomie, die anderen eine Effektivierung und Professionalisierung der Steuerungsprozesse und rufen nach einem moderneren Staat, wieder andere setzen auf deregulierte Marktförmigkeit der Hochschulen. Konstruktive Vermittlungen von Innen- und Außenimpulsen fehlen weitgehend. Vor allem sollte der Staat nicht aus seiner Verantwortung für den Bereich der akademischen Bildung entlassen werden, die für die Zielformulierung, die Wahrung des offenen Zugangs, die Sicherung allgemeinverbindlicher Maßstäbe und z.T. noch die Anerkennung der Abschlüsse unverzichtbar ist.

Möglicherweise aber ist der Staat gar nicht mehr allein für die Zielbeschreibung der Hochschulen zuständig. Seine Aufgabe wird mehr und mehr darin bestehen, einerseits Vielfalt sicherzustellen, andererseits „Vergleichbarkeit“ zwischen *gewollt ungleichen* Zielen zu ermöglichen und zu fördern. Er ist damit nicht etwa „entpflichtet“, weil Wettbewerb und Markt der Qualitätsmerkmale, der erworbenen Kompetenzen und Abschlüsse qualitativ alles von selbst regeln, sondern Pluralität setzt neue Ansprüche an gesellschaftliche Konsensbildung voraus. Es geht also gar nicht darum, die Verantwortung

und Zuständigkeit des Staates für die Hochschulen „zurückzuschrauben“ oder zu minimieren, sondern sie zu qualifizieren.

3. Effizienz und Qualität – wie messen? Möglichkeiten und Grenzen ökonomischer Betrachtungsweisen auf den Hochschulbereich

Bis vor wenigen Jahrzehnten genossen die Hochschulen per se öffentliches Vertrauen, sie vermittelten Gewißheit im Hinblick auf ihren eigenen Sinn und standen als historisch gewachsene Institutionen mit hohem Prestige außerhalb jeden Zweifels. Heute steht dieses Vertrauen auf dem Prüfstand, es wird zumindest nicht mehr automatisch – sozusagen aus der Historie heraus – gewährt, sondern muß ständig neu erworben und „bestätigt“ werden.

Gesellschaftliche und wirtschaftliche Verwertungsbedürfnisse akademischer (Aus-)Bildung stehen legitimermaßen im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen, die sich zunehmend um das Stichwort *Qualität* drehen. Allenthalben ist vom Übergang von der Input- und Prozeßkontrolle hin zur Outputkontrolle die Rede. Allerdings läßt sich Output nur nach Maßstäben und Zielvorstellungen messen, die zuvor entwickelt wurden. Solange die Diskussion um eine Revision bzw. Erneuerung der Organisationsformen und Strukturen der deutschen Hochschulen ohne eine Zieldebatte geführt wird, kann man sich nicht wundern, wenn sie sich z.B. nur auf die mehr oder minder reflektierte Adaption ökonomischer bzw. betriebswirtschaftlicher Perspektiven reduziert.

Für die Entwicklung entsprechender Bewertungskriterien ist zunächst die Frage interessant, worin die Perspektiven der (Aus-)Bildungsfunktion der Hochschulen bestehen. Einerseits soll auf immer klarere berufliche Verwertbarkeit hingearbeitet werden, andererseits diffundiert – soziologisch gesprochen – gerade das Merkmal der „Beruflichkeit“. Die Schlußfolgerung kann also nur lauten, noch mehr Wert auf den Erwerb von *Schlüsselqualifikationen* fachlicher und sozialer Art zu legen, die weit über den Horizont der Vorbereitung auf einen einzelnen Beruf hinausweisen und nicht zuletzt die Fähigkeit beinhalten, sich immer wieder umzuorientieren und methodische Qualifikationen zu erwerben, die selbständiges, lebenslanges Weiterlernen ermöglichen.

Allerdings läßt die Wahrnehmung der Weiterbildungsfunktion der Hochschulen viele Wünsche offen, und allein die Frage, was in die akademische Primärbildung und was in die Weiterbildung gehört, ist in vielen Studiengangskonzeptionen unklar. Wie werden „Schlüsselqualifikationen“ überhaupt vermittelt, wie muß ein Studiengangprofil mit dieser Zielbeschreibung konzipiert sein, wie können Studierende im Studium „soziale Kompetenz“ und „Teamfähigkeit“ erwerben; wie müßte das Studium beschaffen sein, um solche Primärerfahrungen tatsächlich zu ermöglichen und zu festigen? Hinsichtlich dieser neuartigen Qualifikationsressource für institutionelle Profilierung sind die meisten dieser Fragen offen.

In jedem Falle können Schlüsselqualifikationen nicht allein von der Wirtschaft formuliert und dann als Erwartungs- bzw. Kriterienkatalog an die Hochschulen herangetragen werden. Die Hochschulen sind nicht Vollzugsorgane unternehmerischer Erwartungen (die bekanntlich – je nach Konjunkturdaten – selbst einem zyklischen Wandel unterworfen sind), sondern müssen aus ihrem eigenen Anspruch heraus Konzepte und Strategien entwickeln, die künftigen Arbeitgebern – nicht nur aus der Wirtschaft – offerierbar sind. Wie aber kommen solche hochschuleigenen Ansprüche zustande, woraus erwachsen sie, wie werden sie entwickelt, formuliert und vermittelt; wie kann die Hochschule sie prüfen? All das sind ungelöste, auch theoretisch interessante Fragestellungen.

Als fruchtbar hat sich in der letzten Zeit die Auseinandersetzung z.B. mit den Ausführungs- und Qualitätsnormen der „International Standard Organization“ (ISO) erwiesen. Die ISO bestimmt Qualität als „die Beschaffenheit einer Einheit, materiell oder immateriell, bezüglich ihrer Eignung, festgelegte oder vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“ (zit. nach Pfeiffer/Wunderlich 1996, S. 204). Für die Hochschulbildung besteht die Schwierigkeit allerdings darin, daß die Erfordernisse, die sie erfüllen soll, weder eindeutig festgelegt sind noch als vorausgesetzt gelten können. Allerdings besagt die ISO-Norm 9001 zuerst einmal, *daß überhaupt* verbindliche Qualitätsziele festgelegt werden müssen. Dieser erste Schritt (zur Qualitätssicherung) also müßte in der Hochschulreformdebatte theoretisch und praktisch aufgegriffen werden, wobei auch hier zwischen der Qualität von *Strukturen, Prozessen* und *Ergebnissen* zu unterscheiden ist, um zu einem komplexen und „ganzheitlichen“ Qualitätsbegriff zu gelangen. Die ISO-Norm ist keine Produkt-, sondern eine *Systemnorm*; d.h. nicht primär der einzelne verantwortliche Akteur wird bewertet, sondern der von ihm verantwortete Prozeß, oder genauer gesagt: das Qualitätsmanagement einer (konkreten) Institution. Das klingt relevant auch für den Hochschulsektor, der Qualitätssicherung nötig hat und im weitesten Sinne auch dieselben Qualitätssicherungsstrukturen wie ein Unternehmen verlangen könnte.

Sind solche Prüfverfahren nun auf den Hochschulbereich übertragbar? Voraussetzung ist zunächst, daß man sich die Arbeit einer Hochschule ähnlich vorstellt wie die eines Wirtschaftsunternehmens, das üblicherweise mit der begrifflichen Trias „Lieferant, Produkt und Kunde“ operiert. Tatsächlich gibt es Strukturen, Prozesse und Ergebnisse an bzw. von Hochschulen, die denen von Unternehmen vergleichbar sind. Das betrifft vor allem Verwaltungs- und Organisationsprozesse (z.B. Lehr- und Forschungsorganisation, Haushalts- und Drittmittelverwaltung, Raumplanung usw.), Personal- und Stellenentwicklung (Schwerpunktsetzungen, Graduierungen, Berufungen, Weiterbildung usw.), Studienberatung, Prüfungsorganisation – stets vor allem also Prozesse, die mehr oder weniger standardisierbar sind.

Risiken erwachsen dabei aus den vergleichsweise „hermetischen“ Rahmenbedingungen der Arbeit einer Hochschule, deren Ergebnisse und Rückwirkungen auf den „Produzenten“ nicht in derselben Weise unmittelbar (z.B. absatz-,

umsatz- und gewinnrelevant) sind wie im Falle eines Unternehmens. Sind an einer Hochschule beispielsweise die „Kundenanforderungen“ niedrig, scheint auch „Qualität“ ohne besondere Ansprüche erlangbar. Neben die „Produktzufriedenheit“ der Studierenden (mit ihrer Ausbildung) und der Gesellschaft, Wirtschaft und der Hochschulen selbst (mit den Absolventen) müßten also weitere, belastbare (Erfolgs-)Kriterien treten, die sich auf ausformulierte Qualifikationsanforderungen und gesellschaftliche Erwartungen (hier an die Fachkompetenzen und Persönlichkeitsprofile der Absolventen) gründen. Technokratische Argumentationsmuster, die nur unmittelbare Effizienz und Verwertung kennen, nicht jedoch Persönlichkeitskonzepte integrieren, die in einem ganzheitlichen Sinne die Chancen junger Leute auf Selbstverwirklichung in gesellschaftlicher Verantwortung erhöhen, natürlich unter Einschluß ihrer Chancen auf dem akademischen Arbeitsmarkt, helfen hier nicht weiter.

Gleichwohl können sich Formen der Ausgestaltung und vor allem kritischen Bewertung von Kunden-Lieferanten-Beziehungen im akademischen Kontext in bestimmten Grenzen durchaus als geeignet erweisen (zumindest die jeweiligen Anlässe vergleichbar sind). Aber sie bedürfen inhaltlicher Modifikationen, um zu praktikablen Wegen eines relevanten akademischen Qualitätsmanagements zu gelangen. So sollte man in der ISO nicht gleich ein ultimatives Instrument zur Lösung der Hochschulprobleme sehen, sondern eher ein zur Anregung und Auseinandersetzung aufforderndes Modell, anhand dessen anschaulich gemacht werden kann, nach welchen Argumentationsmustern Qualitätsdebatten geführt werden könnten und müßten, ohne daß damit der Anspruch auf eine ganzheitliche Erfassung der komplexen Realität Hochschule verbunden werden kann.

Es gibt nämlich hochschulische Bereiche, die sich einem „Management“ gemäß ISO 9000 ff. eher entziehen, weil sie überwiegend kognitiv basiert sind: Bildungs- bzw. Kompetenzerwerb und Forschung, insbesondere wenn sie grundlagenorientiert ist. Indem z.B. in den „inneren“ Dienstleistungsprozessen der Hochschulen durch Qualitätsmanagement Reibungsverluste und Ineffizienz vermieden werden, lassen sich auch die Anlässe für Effizienzprobleme in den Bereichen Forschung und Lehre minimieren, deren optimalem Verlauf die Verwaltung und Organisation einer Hochschule ja dienen sollen.

Das alles bedeutet, daß Kriterien, Indikatoren und Verfahren entwickelt werden müssen, die dem System Hochschule im Wissenschafts- und Gesellschaftskontext gemäß sind. Gerade die Klärung der Frage, was hochschulischer Output überhaupt ist, also was es z.B. mit Kosten-Nutzen-Rechnungen von Wirtschaftsunternehmen gemeinsam hat, und was es umgekehrt angesichts der Kulturfunktionen und langfristigen Entwicklungsbedeutung der Hochschulen für die Gesellschaft von solchen Maßstäben trennt, sollte im Mittelpunkt der Überlegungen stehen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch eine Betrachtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen hochschulgemäßen Verfahren der

Evaluation und den beschriebenen Qualitätsmanagementsystemen der Wirtschaft. In Unternehmen mit modernen Managementstrukturen tritt das (prozeßbezogene) Qualitätsmanagement vor die bislang übliche Qualitätsendkontrolle. Der damit eintretende Bedeutungsverlust der Endkontrolle – je effektiver das Qualitäts-Prozeßmanagement, desto höher auch die Produktqualität – läßt Wirtschaftsunternehmen und Hochschulen in diesem Punkt zusammenrücken, denn „Endkontrollen“ sind im Hochschulbereich ohnehin nur in engen Grenzen möglich. Deshalb sind Evaluationsvorhaben nicht primär auf „Endkontrollen“ fixiert, obwohl sie natürlich höchstmögliche Ergebnisqualität zum Gegenstand haben, sondern auf Prozeßkontrolle mit „gleitender“ Korrektur und Optimierung. Ihre Ergebnisse sollen in den laufenden Prozeß zurückfließen. Gerade in dieser Hinsicht ist Evaluation die den Hochschulen angemessene Form eines Qualitätsmanagements, und zwar im Sinne eines System-Controllings. Und gerade hier erschließt sich die größte Nähe zu Qualitätsmanagements der Wirtschaft. Um so unbrauchbarer erscheinen Konzepte, die auf Evaluation als Instrument staatlicher Steuerung oder Mittelzuweisung setzen und entsprechende Qualitätserwartungen von außen formulieren, anstatt damit die Qualitätsdiskussion „vor Ort“ und die Eigenentwicklung vergleichbarer Maßstäbe zu stimulieren, an denen sich die Akteure und ihre Institutionen messen.

Schließlich dient die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen nicht nur dem Effizienzzuwachs einer Fakultät oder eines Instituts, sondern auch der Demonstration von Leistungsfähigkeit nach außen, um potentielle Interessenten (Studierende wie wissenschaftliche Kooperationspartner) anzusprechen. Das bedeutet, daß sich auch in bezug auf die Ausbildung durch Qualität die Wettbewerbsfähigkeit einer Hochschule steigern läßt. Für die Frage der institutionellen Profilbildung ist das von besonderer Bedeutung und verweist u.a. auf den interessanten Zusammenhang von Effizienz und Legitimität (vgl. Pasternack 1998).

Zusammengefaßt ist zu betonen, daß Qualitätsmanagement allein nicht bereits Qualität sichert, sondern zunächst nur der „Qualitätsermöglichung“ dient. Übergreifende Zielvorstellungen und Qualitätsstandards sind unter den Bedingungen heutiger (Aus-)Bildungserwartungen und der Pluralität kaum noch erlangbar, sondern müssen immer wieder neu verabredet werden. Diese Notwendigkeit der Konsenssuche bzw. -erarbeitung setzt offensichtlich auch neue Maßstäbe an inner- und außerinstitutionelle Kommunikations-, Kooperations- und Entscheidungsstrukturen.

4. Institutionelle Profilierung und Wettbewerb – Profilierung durch flexible Angebotsstrukturen

Für institutionelle Profilierungsprozesse im Hochschulbereich ist zunächst wesentlich, daß staatliche Deregulierung, gekoppelt mit einem höheren Grad an

institutioneller Autonomie, der einzelnen Hochschule ermöglicht, in stärkerem Maße zum eigenständigen „institutionellen Autor“ von Entwicklungsprozessen zu werden. Als Aktionsfelder für eine solche Profilierung bieten sich regionale, nationale sowie internationale Arenen an. Idealerweise wird eine Hochschule versuchen, in allen diesen Arenen aktiv zu sein und Wettbewerbsvorteile zu suchen.

Allerdings ist für die Hochschulentwicklung (beispielsweise eines Landes) eine längerfristige Hochschulstrukturplanung von – nicht zuletzt wirtschaftlicher – Bedeutung, die eine sinnvolle Verteilung der Potentiale sichert und z.B. anstelle von Doppelkapazitäten eine breite und differenzierte Angebotspalette auf hohem Niveau anstrebt. Allerdings erschwert das die Vergleichbarkeit, doch die Basis künftigen Wettbewerbs wird – nicht zuletzt aus volkswirtschaftlicher Perspektive – eher zwischen unterschiedlichen Angebotsprofilen als unter gleichen auf unterschiedlichem Niveau bestehen. Für die institutionelle Profilierung der Hochschulen ist das von ausschlaggebender Bedeutung.

Mögliche Pfade institutioneller Profilierung, aus denen Anreize für Studieninteressenten und für wissenschaftliche Kooperanden erwachsen könnten und Wettbewerb zwischen den Hochschulen ermöglicht wird, sind u.a.

- fachliche Schwerpunkte und spezielle, berufsbezogene Qualifikationsprofile
- Innovative Formen des Qualitätsmanagements und -nachweises
- Internationalisierung der Kommunikations- und Kooperationsangebote
- besondere Lehrkonzepte (alternative Angebotsformen, flexible Strukturen, gestufte Abschlüsse, neue Beratungs- und Kommunikationsformen zwischen Hochschullehrkräften und Studierenden)
- besondere Praxisbeziehungen
- die konzeptionelle „Anlage“ der Studienkonzepte auf Schlüsselqualifikationen und lebenslanges Lernen (z.B. problem- statt disziplingeleitete Ausbildung, studium generale usw.)
- die Angebotsbreite und spezielle Ausbildungsprofile, z.B. durch hochschulische Regionalverbände (auch zwischen Hochschulen und Unternehmen), wobei solche Verbände nicht nur als „Profilierungspfad“, sondern zugleich als Profilierungsvoraussetzung und -folge zu betrachten sind.

Werden die hier verankerten Ziele und Qualitätserwartungen nicht mehr zentral formuliert, sondern sollen sich an der Basis des Ausbildungsgeschehens selbst herausbilden, dann bedarf es vertraglicher Übereinkünfte unter den beteiligten Akteuren und Instanzen über ihre wechselseitigen Erwartungen. Das können Vereinbarungen zwischen dem Staat und einer Hochschule (sog. Zielvereinbarungen) sein, aber ebenso auch zwischen Fakultäten und Arbeitgebern, zwischen Dekanen und akademischen Gremien, zwischen Hochschullehrkräften und Studierenden usw. usf. Mit wem also muß man sich im Zuge der Sicherung

von Qualität und Relevanz wechselseitiger Leistungen bzw. Beiträge zu einem vereinbarten gemeinsamen Ziel verständigen und ggf. vertraglich binden, und wie mißt man „vertragsgemäße“ Qualität (was ja offensichtlich schon von der Qualität der Vertragsinhalte abhängt)? Wie finden die unterschiedlichen Interessen im Rahmen solcher Vereinbarungen angemessene Würdigung, welcher (neuer) Kommunikationsformen und -kanäle bedarf es für die hier zu eröffnenden Diskurse, nicht zuletzt auch zwischen Universitäten und Fachhochschulen?

Aber auch die *internationale Vernetzung* bzw. *Kooperation* der Hochschulen ist eine wichtige Ressource institutioneller Profilierung. Nicht ohne Grund setzt auch die Europäische Union mit ihrer Politik der Stärkung der Regionen gegenüber den Nationalregierungen auf regionale Verankerung der Hochschulen. Damit vollzieht sich der europäische Wettbewerb nicht primär zwischen den verschiedenen Hochschulsystemen, sondern zwischen den einzelnen Hochschulen. Das hat den Vorteil, auf europäischer Ebene Konvergenzen zu fördern (Integrationsaspekt) und zugleich kompetitive Elemente zwischen den einzelnen Hochschulen ins Spiel zu bringen (Marktaspekt), so daß nationale Steuerungsprozesse zunehmend in den Hintergrund treten. Steuerung verläuft dann tendenziell nicht mehr nach traditionellem Muster (top-down), sondern in fluiden Netzwerken mit wechselnden Konstellationen, durch Anreizmodelle (Performanz, Innovation, Nischenmarketing etc.).

Es ist also Aufgabe des Staates, die Rahmenbedingungen für Pluralität sicherzustellen und eine neue Auffassung von Hochschulautonomie zu befördern, die besagt, daß die Hochschulen ihre Ziel- und Qualitätsvorstellungen selbst formulieren, deren Umsetzung erproben und via Akkreditierung bei entsprechend aufzubauenden und zu autorisierenden Instanzen anerkennen lassen. Immerhin sind wir durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen des neuen HRG solchen Prozessen ein Stück nähergekommen. Das geht bis zu der Frage, ob z.B. „Rahmenordnungen“ für Studiengänge überhaupt noch benötigt werden, oder ob nicht die Studiengangsstrukturen, Curricula und Abschlüsse in einen freien Wettbewerb unterschiedlicher institutioneller Angebotsprofile miteinander treten müßten. Damit ist nicht nur inhaltliche Vielfalt (Studiengänge, Forschungsschwerpunkte etc.) gemeint, sondern auch methodische Innovationen wie neue Formen der Sicherung von Praxisnähe, neue Betreuungs- und Beratungskonzepte usw. Dazu muß sich Qualität bei potentiellen Studierenden wie bei künftigen Arbeitgebern natürlich „herumsprechen“.

Wie schwierig das ist und wie wenig theoretischen Vorlauf es in dieser Beziehung gibt, wird auch in den zahlreichen Diskussionen zur *internationalen Kompatibilität* von Studiengängen ersichtlich, die wie ein „Wert an sich“ behandelt wird, ohne daß die jeweiligen Qualifikationsanforderungen, die hinter den Abschlüssen stehen (müßten), eine Rolle spielen (vgl. Jahn/Olbertz 1998). So wäre z.B. die Frage zu stellen, ob internationale Kompatibilität auf Gleichheit der Studiengangsstrukturen zu reduzieren ist und ob eine solche Gleichheit überhaupt geeignet sein kann, Vielfalt und Mobilität zu stimulieren. Auf längere

Sicht wird hinsichtlich der Laufbahnen deutscher Hochschulabsolventen wesentlich mehr zu thematisieren sein – gerade im europäischen Vergleichskontext – als schnelle, formal kompatible Abschlüsse mit unter Umständen eingengtem beruflichen Profil.

5. Erwartungen an die Hochschulforschung

Im Angesicht aller dieser Probleme und offenen Fragen ist natürlich auch über wissenschaftliche Begründungen notwendiger Reformprozesse nachzudenken – eine Aufgabe der Hochschulforschung, die sich zwischen traditioneller, sozialwissenschaftlich intendierter Erforschung und markt- und betriebswirtschaftlich inspirierten Perspektiven möglicherweise neu orientieren muß. Indem die Reformimpulse immer häufiger von den Hochschulen selbst ausgehen, die darin Chancen eigener Profilierung sehen, wächst der praktische Wert systematischer Informationen über die Reformprozesse und der wissenschaftlichen Reflexion ihrer Erträge und Defizite. Damit steht die Hochschulforschung vor der Aufgabe, die Hochschulerneuerung durch Sicherung von Wissensbeständen, durch Strukturanalysen, durch die Reflexion der sachlichen und sozialen Probleme der Umgestaltung und durch wissenschaftliche Begleitung und Evaluation von Reformprozessen wissenschaftlich zu fundieren und zu befruchten.

Auch unser Institut in Wittenberg setzt sich mit solchen Erwartungen an die Hochschulforschung auseinander und entwickelt dementsprechend sein Forschungsprofil. Unter dem Klammerthema „*Hochschule im gesellschaftlichen Wandel*“ interessiert uns die Frage, unter welchen äußeren und inneren Voraussetzungen die Universitäten und Hochschulen Reform- und Innovationsprozesse – gerade in bezug auf den Wissenschaftsstandort Deutschland – auslösen und stimulieren können. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht dabei die (*Aus-*) *Bildungsfunktion der Hochschulen*. In diesem Sinne widmet sich das Institut vor allem interdisziplinär angelegter *Forschung*, aber in enger Verbindung mit *Service-Angeboten* für andere Forschungseinrichtungen bzw. -vorhaben und *Transferleistungen* wissenschaftlicher Ergebnisse in die Hochschulpraxis. Im Zuge der Kommunikation und Kooperation zwischen unseren einzelnen Projekten geht es darum, übergreifende Aufgabenfelder zu markieren, um gemeinsamen Fragestellungen aus unterschiedlichen thematischen Perspektiven nachgehen zu können. Zwei miteinander eng verbundene Untersuchungslinien haben sich für uns inzwischen herauskristallisiert:

- a) Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium vor dem Hintergrund sich verändernder Qualifikationsanforderungen,
- b) Effizienz und Legitimität interner und externer Steuerungsprozesse.

Im ersten Aufgabenfeld untersucht das Institut die Qualitätsentwicklung der akademischen Lehre in bezug auf die gesamten inneren und äußeren Rahmenbedingungen für gute Lehre nach Maßgabe nachfragegerechter Qualifikations-

anforderungen. In diesem Zusammenhang haben wir eine Reihe von Aufträgen (Entwicklungs- und Beratungsaufgaben, wissenschaftliche Begleituntersuchungen, Workshops und Fortbildungen) aus kooperierenden Hochschulen bzw. von seiten der Zuwendungsgeber übernommen und kommunizieren mit potentiellen Arbeitgebern. Zu den Angeboten an die Hochschulen zählen u.a. die Entwicklung und Begleitung von Tutorenprogrammen, die Beratung bei der Entwicklung von Kriterien und Verfahrensweisen bei Evaluationsvorhaben bzw. der Erstellung von Lehrberichten und auch die Ausrichtung von Fortbildungsangeboten und Workshops für interessierte Hochschulangehörige.

Im zweiten Aufgabenfeld interessiert uns die Effizienz von internen und externen Steuerungsprozessen der Hochschulen, die Kommunikation und Kooperation beider Ebenen, die Mitbestimmungs- und Entscheidungsstrukturen, Prozesse der Entwicklungsplanung der Hochschulen sowie die Kompetenzen von Gremien und Funktionsträgern. Mit entsprechenden Untersuchungen zur Modernisierung und Professionalisierung der inneruniversitären Organisation geht es zugleich um die Reflexion entstehender Legitimationsprozesse und -probleme. In beiden Aufgabenfeldern verfolgt das Institut also nicht nur analytische, sondern zugleich konstruktive Zwecke, und zu Recht werden von der Hochschulforschung auch theoretische Verallgemeinerungen erwartet.

Literatur

- Jahn, H./Olbertz, J.-H. (Hrsg) (1998): Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte. Weinheim 1998.
- Pasternack, P. (1998): Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre. (HoF-Arbeitsberichte 4'98). Wittenberg.
- Pfeiffer, T./Wunderlich, M. (1996): Qualitätsmanagementsysteme nach DIN EN ISO 9000 ff. in Forschungseinrichtungen. Erfahrungen aus einer Einführung. In: Wissensschaftsmanagement, Heft 4 Juli/August 1996.

II.

Institutionelle Profilbildung durch nachfragegerechte Angebotsstrukturen

Zur Entwicklung profilbildender Angebotsstrukturen an den Hochschulen

Heidrun Jahn

Es wird von der These ausgegangen, daß sich die Profilierung der Hochschule in den Qualitätsanforderungen an ihre Angebotsstrukturen widerspiegelt, die gegenwärtig mehr oder weniger den Erwartungen verschiedener Nachfrager nach Hochschulleistungen gerecht werden. Dabei sind keine „einfachen“ strukturellen Lösungen zu suchen, wie etwa neue Abschlußbezeichnungen für Studiengänge, sondern vor allem Antworten auf die Frage zu finden, welche Qualifikationen von Studierenden in welchen Strukturen an der jeweiligen Hochschule zu erwerben sind.

Im folgenden soll sowohl auf Probleme bzw. weiteren Klärungsbedarf in diesem Entwicklungsprozeß als auch auf ausgewählte Profilierungswege an Hochschulen aufmerksam gemacht und zu deren Diskussion angeregt werden.

Erwerb von Basisqualifikationen in einem Kerncurriculum

Die aktuelle Hochschul- und Studienreformdebatte und einschlägige Untersuchungen zeigen, daß für bestimmte Defizite des deutschen Hochschulsystems, wie z.B. zu geringe internationale Attraktivität eines Studiums in Deutschland, zu lange Studienzeiten oder zu viele Studienabbrecher, die Lösungen vor allem in strukturellen Veränderungen gesucht werden. Die Frage nach den Inhalten und zu erwerbenden Qualifikationen bzw. Kompetenzen der Studierenden, die etwa einem ersten Hochschulabschluß zugrunde liegen müßten, spielt hingegen eine untergeordnete Rolle. Das kann den Erwartungen verschiedener Nachfrager nach Hochschulleistungen (z.B. Studierender oder potentieller Arbeitgeber) nicht gerecht werden. Eine Entscheidung für notwendige Basis- bzw. Schlüsselqualifikationen, die in einem Hochschulstudium als Grundlage für einen lebenslangen Lernprozeß zu erwerben sind, ist schwierig, nicht zuletzt wegen vorhandener Kommunikationsprobleme in den scientific communities, zwischen verschiedenen Fachkulturen und in noch stärkerem Maße mit Kooperationspartnern außerhalb der Hochschule.

Eigene vergleichende Untersuchungen deutscher mit britischen und US-amerikanischen Studiengangskonzepten in den Geistes- und Sozialwissenschaften haben z.B. gezeigt, daß in deutschen Studiengängen eher ein Maximum an verbindlichen Studieninhalten enthalten ist (nachzuweisende Scheine, Prüfungsanforderungen) und der Qualifikationserwerb im Unterschied zu ausländischen Beispielen hauptsächlich an einer, und zwar einer wissenschaftlichen

Abb.1: BA Sociology – Yale University

Stdj.	Kursbezeichnungen	Pflicht	Wahlpflicht	lectures / exercises in SWS	credits	Prüfung / Leistungsbewertung
1	general studies: mindestens 8 courses, je 2 aus den 4 Gruppen: – languages and literature, darunter 1 Fremdsprache – humanities – social sciences – natural sciences	core		6	2	studienbegleitende Prüfungen, in der Regel schriftlich als midterm (ca. 1 ½ h) und 2-3 Stunden je Kurs in der final examination period am Ende des Semesters
	2	electives introduction to sociology	core core core	options options	21 3	
3	major: mindestens 13 courses, davon – mindestens 2 in sociological theory – mindestens 2 in sociological methods electives	core core		6 6	2 2	thesis
4	senior essay	core	options	45 3	15 1	

Abb. 2: Soziologie im Diplomstudiengang an der Universität Halle-Wittenberg

Stdj. (Semester)	Lehrveranstaltungsbezeichnungen	Pflicht	Wahl ¹⁾ -pflicht	Vorlesung in SWS	Seminar	Prüfung / Leistungsbewertung
G r u n d s t u d i u m 1 (1./2.)	Einführung in die Soziologie	X		2	2	Schein ³⁾
	Sozialstruktur Deutschlands	X		2	2	Klausur ³⁾
	Methoden der empirischen Sozialforschung (I)	X		2	2	Klausur ³⁾
	Makrosoziologie I Vergleichende Sozialstruktur	X X		2 2	2 2	Schein
s t u d i u m 2 (3./4.)	Methoden der empirischen Sozialforschung (II)	X		2	2	Klausur ³⁾
	Theorie	X		2	2	Schein
	Wirtschaftssoziologie	X		2	2	
	Methoden der empirischen Sozialforschung (III)	X		2	2	Klausur ³⁾
	Mikrosoziologie Umweltsoziologie	X X		2 2	2 2	Schein
9 Lehrveranstaltungen		Fach ²⁾	9	9	2 Leistungsnachweise Diplom – Vorprüfung: ⁴⁾	
H a u p t s t u d i u m 3 (5./6.)	Methoden der empirischen Sozialforschung (IV)	X		2	2	Klausur
	Makrosoziologie (II)	X		2	2	
	Wirtschaftssoziologie	X		2	2	Schein
	Spezielle Soziologie	X		2	2	
	Empirisches Forschungspraktikum über 2 Semester Geschichte der Soziologie Umweltsoziologie	X X X		2 2 2	8 2 2	Forschungsbericht Schein Schein
i u m 4 (7./8.)	Spezielle Soziologie	X		2	2	Schein
	Allgemeine Soziologie	X		2	2	
	Allgemeine Soziologie Spezielle Soziologie	X X		2 2	2 2	
9 Lehrveranstaltungen		Fach ²⁾	9	9	1 Leistungsnachweis	
(9.)	Diplomarbeit					Diplomprüfung ³⁾ maximal 80 Seiten

1) zusätzlich nach Wahl 8 SWS im Grundstudium und 6 SWS im Hauptstudium aus empfohlenen soziologischen Gebieten

2) aus folgenden Fächern: Rechtswissenschaft, Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Psychologie, Geographie, Geschichte oder Politikwissenschaft

3) studienbegleitende Teilleistung der Diplomvorprüfung

4) Klausur nach 4. Semester über Grundzüge der Soziologie als punktuelle Leistung für Diplom – Vorprüfung vierstündig + 30 Min. mündl. Prüfung zum Vordiplom

5) 4 Klausuren je 4 Stunden einschließlich der Diplomarbeit und einer mündlichen Prüfung zur Diplomarbeit

Berufslaufbahn ausgerichtet ist. Die Abb. 1 und 2 ermöglichen einen strukturellen Vergleich des Soziologiestudiums bis zum ersten Hochschulabschluß am Beispiel der Yale University und der Universität Halle-Wittenberg. Auf einige Unterschiede soll aufmerksam gemacht werden:

So gibt es ein verpflichtendes *studium generale*, „general studies“, in allen US-amerikanischen Studiengangskonzepten, das vor allem der Allgemeinbildung dient. Im Fachstudium in Yale ist die Konzentration auf ein verbindliches Kerncurriculum (Theorie und Methoden der Soziologie) besonders hervorzuheben. Dadurch wird auch ein hoher Anteil an Optionen im Studiengangskonzept möglich. Ebenfalls im Unterschied zu Halle-Wittenberg sind die Prüfungen generell studienbegleitend und *credits* werden als „akademische Zweitwährung“ vergeben. Die Abb. 2 läßt erkennen, daß das Studiengangskonzept an der Universität Halle-Wittenberg bezüglich des Qualifikationserwerbs ein Beispiel für wissenschaftliche Breite in der Soziologieausbildung darstellt, die sich im besonderen in den umfassenden „Endpunkt“-Prüfungen zum Vordiplom und Diplom widerspiegelt.

Anerkannte Standards gewährleisten und spezielle Profilierungen ermöglichen

Im Zuge der gewachsenen Autonomie der Hochschulen entstehen gegenwärtig zahlreiche strukturelle Alternativen, häufig parallel zu den traditionellen Strukturen. Sie betreffen z.B. Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen an deutschen Hochschulen, die auf bestimmte, eher wissenschaftsorientierte Inhalte und Leistungsanforderungen im Vergleich zu den herkömmlichen Studiengängen verzichten und andere, stärker berufspraktisch bezogene Inhalte in die Studiengangskonzepte aufnehmen (wie in der Mathematik an der Universität Jena oder im Magisterstudium an der Universität Bochum, vgl. Jahn/Olbertz 1998). Bei den neuen Angebotsstrukturen handelt es sich aber nicht nur um Studiengangsentwicklungen, sondern auch um Ausgründungen aus Hochschulen, Gründungen privater Universitäten oder neuer Berufsakademien.

Welchen Mindeststandards werden solche Strukturen eigentlich gerecht, und worin besteht die spezielle Profilierung?

Das ist gegenwärtig wenig transparent, da es in Deutschland bisher nicht üblich war, Institutionen und Studiengänge zu akkreditieren. Bemühungen, Akkreditierungsverbände zu gründen, sind aber im Gange und auch schon erfolgreich. So entstand z. B. die FIBAA (Foundation For International Business Administration Accreditation), eine besonders wirtschaftsnahe, trinationale Einrichtung für Deutschland, Österreich und die Schweiz, die Information, Beratung und Bewertung von Business-Administration-Programmen auf der Grundlage von Mindeststandards, die die Anforderungen der Wirtschaft spiegeln, anbietet (vgl. FIBAA 1998). Jünger in seiner Entstehungsgeschichte und vor allem

Vorreiter im Hochschulbereich ist der von Vertretern Technischer Universitäten und einer Fachhochschule gegründete „Akkreditierungsverbund für Ingenieurstudiengänge“. Der Verbund sieht seine Aufgabe darin, Qualitätsstandards festzulegen und auf dieser Grundlage die Akkreditierung neuer Studiengänge, die zu internationalen Graden führen, in den Ingenieurwissenschaften zu ermöglichen (vgl. Informationsdienst Wissenschaft 1998).

Besonders bedeutsam für diese Entwicklung zur Qualitätssicherung neuer Angebotsstrukturen ist die Einigung der Kultusminister der 16 Bundesländer auf die Einführung eines Akkreditierungsverfahrens zur Anerkennung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Die Kultusministerkonferenz hat beschlossen, daß vorerst für drei Jahre ein länderübergreifender Akkreditierungsrat bei der Hochschulrektorenkonferenz eingerichtet wird, der vor allem die fachlich-inhaltliche Begutachtung der neuen Studiengänge koordinieren und den Hochschulen Vorschläge für anerkannte Akkreditierungsagenturen unterbreiten soll, bei denen die Begutachtung durchgeführt werden kann. Akkreditierung wird zu keiner zwingenden Voraussetzung für die Einrichtung eines Studienganges, die Entscheidung darüber bleibt weiterhin dem jeweiligen Land vorbehalten. Ländergemeinsame Strukturvorgaben sollen aber sowohl der Akkreditierung als auch der staatlichen Genehmigung zugrunde gelegt werden. Dazu werden in der Kultusministerkonferenz konkrete Vorgaben über Struktur und Dauer der neuen Studiengänge, Zugangsvoraussetzungen, Übergänge und Abschlußbezeichnungen erarbeitet, auch zum Zwecke einer sinnvollen Einordnung der neuen Studiengänge in das traditionelle deutsche Studiengangssystem. Das Akkreditierungsverfahren soll vor allem

- Qualität im zunehmenden internationalen Wettbewerb sichern und den Studierenden und den Arbeitgebern eine verlässliche Orientierung geben;
- Transparenz schaffen, im besonderen für die internationale Zusammenarbeit klare und verlässliche Angaben über das Studienangebot in Deutschland und die Qualität der Studienabschlüsse geben und
- Vielfalt ermöglichen, die Differenzierung im Hochschulbereich und die Eigenverantwortung der Hochschulen stärken (vgl. Kultusministerkonferenz 1998).

Beziehungen zwischen Universitäten und Fachhochschulen

Bei der Diskussion um die Gestaltung der neuen Angebotsstrukturen gibt es mindestens ein Problem, an dem sich die Gemüter in Deutschland erhitzen: Das sind die Beziehungen zwischen Universitäten und Fachhochschulen. Die mit der Novelle des HRG für die Fachhochschulen eröffnete Möglichkeit, Bachelor- und Masterabschlüsse gleichermaßen wie an den Universitäten, d.h. ohne FH-Zusatz, vergeben zu können, hat die bestehenden Hierarchieprobleme zwischen beiden Hochschultypen neu belebt.

Die Mitglieder des Akkreditierungsverbundes für Ingenieurstudiengänge (bisher 16 Universitäten und eine Fachhochschule) möchten das bewährte System unterschiedlicher Studienprofilierung mit wissenschafts- und forschungsorientierten Studiengängen an den Universitäten und anwendungsorientierten Studiengängen an den Fachhochschulen beibehalten und auch durch entsprechende Namensgebung kennzeichnen (vgl. Informationsdienst Wissenschaft 1998). Clemens Klockner, Rektor der Fachhochschule Wiesbaden und Vizepräsident der HRK, vermutet aber, daß sich die bisherige Arbeitsteilung zwischen den forschungsorientierten Universitäten und den anwendungsorientierten Fachhochschulen grundlegend verändern wird (vgl. Barthold 1998).

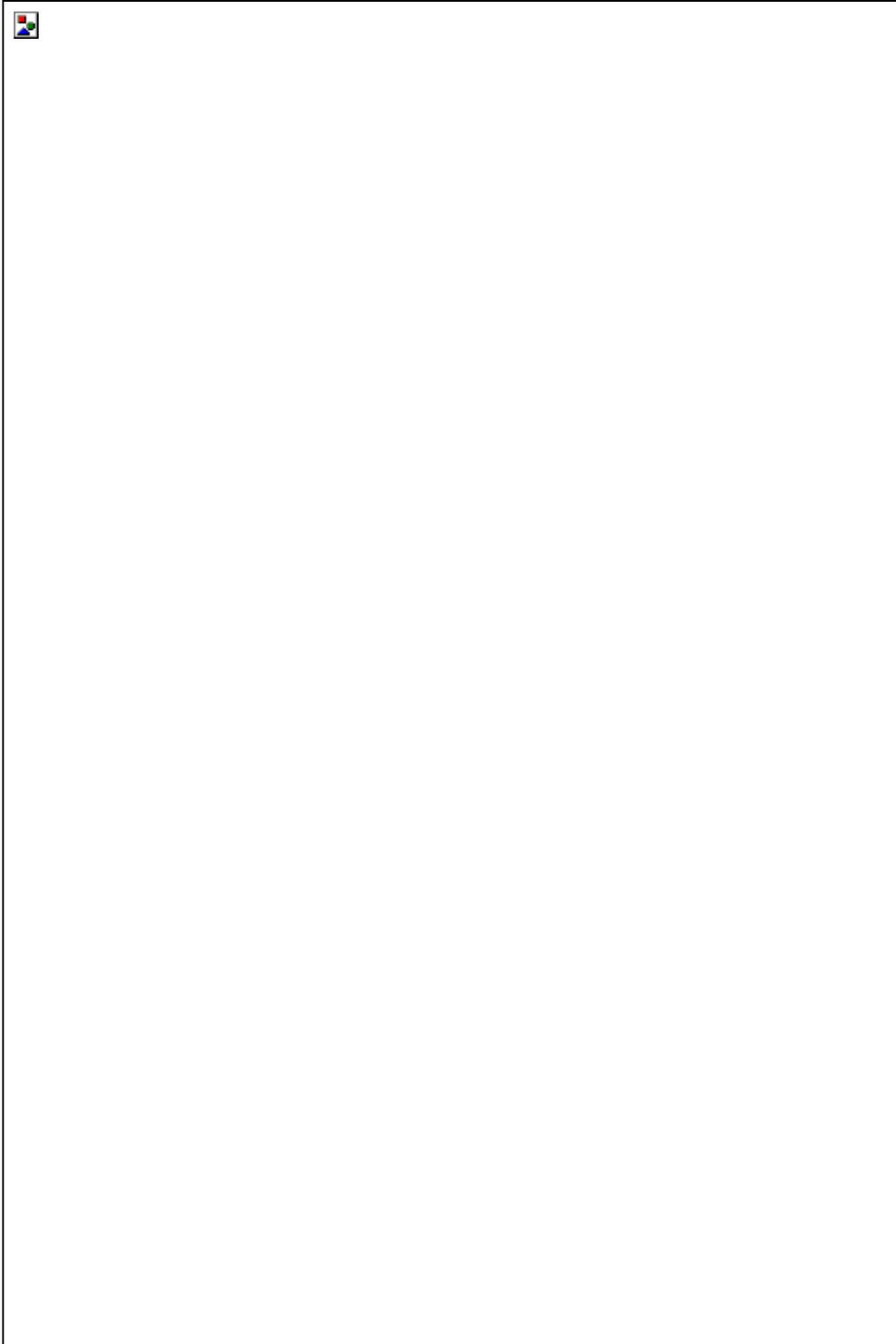
Wird es mehr Kooperation und Durchlässigkeit zwischen den beiden Hochschultypen und gemeinsame Wege bei der Entwicklung von Studienangeboten geben?

Die folgenden Beispiele sprechen dafür. So wurde in Hamburg ein Kooperationsmodell zwischen der TU Hamburg-Harburg und der FH Hamburg zur Entwicklung und Erprobung eines Bachelor-Masterangebotes in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen vereinbart. Die Abb. 3 gibt einen Einblick in die geplante Studienstruktur in Hamburg.

Die TU und die FH haben begonnen, die jeweiligen Lehrangebote durch die Kooperation von Arbeitsbereichen zu koordinieren und planen eine gegenseitige Nutzung von Modulen. Vier Übergangsmöglichkeiten sind zwischen den Hochschulen vorgesehen: Einmal nach dem 6-semesterigen Bachelor an der FH in das Masterprogramm der TU oder von der TU in das 8-semesterige Bachelorprogramm der FH. Zum anderen ist der Übergang nach dem 8-semesterigen Bachelor der FH in das Masterprogramm der TU oder mit Top-Qualität in das PhD-Programm der TU möglich. Die Modalitäten der Übergänge – noch zu erbringende Leistungen beim Wechsel in die jeweils andere Hochschule – werden durch eine gemeinsame Arbeitsgruppe festgelegt. Der Studienverbund umfaßt gegenwärtig die Bereiche Architektur und Städtebau/Stadtplanung, eine Erweiterung auf Bauingenieurwesen und Umwelttechnik ist beabsichtigt. Das vereinbarte Kooperationsmodell ist offen für eine Einbeziehung der Hamburger Hochschule für bildende Künste.

Für die Profilierung der Studienangebote an Universität und Fachhochschule sind darüber hinaus zwei weitere Aspekte hervorzuheben. Das ist einmal die unterschiedliche Bezeichnung der Abschlüsse an der TU Hamburg (Bachelor bzw. Master of Science) und an der FH Hamburg (Bachelor bzw. Master of Engineering). Zum anderen ist es die Tatsache, daß beide Studiengänge auch unabhängig voneinander an Universität und Fachhochschule belegt werden können, die Kooperation den Studierenden aber besonders flexible Zugänge zum Studienangebot an Universität und Fachhochschule eröffnet.

Ein anderes Beispiel verkörpert die Arbeitsgruppe „Länderübergreifendes Studium“. Vertreter aus 5 Bundesländern, von 3 Fachhochschulen und 5 Universitäten haben sich zu einem von der BLK geförderten Projektverbund zu-

Abb. 3: Hamburger Modell

Nach einer Grafik von S. Gerlach, TU-Hamburg-Harburg

sammengeschlossen, um integrierte modulare Studienangebote am Beispiel der Ingenieurwissenschaften länderübergreifend zu entwickeln und zu erproben. Es wird festgestellt, daß die Beteiligung mehrerer Hochschulen in einem Ausbildungsverbund die Möglichkeit der Abstimmung der einzelnen Module untereinander und damit die Bildung von Kompetenzzentren an einzelnen Hochschulen eröffnet, die sich in ihrem Bildungsangebot ergänzen können. Auf der Basis eines von allen teilnehmenden Hochschulen anerkannten Credit-Systems ist die Flexibilität erweiterbar auf Hochschulen unterschiedlichen Typs und unterschiedlicher Länder (vgl. Arbeitsgruppe Länderübergreifendes Studium 1998).

Es bleibt noch offen, ob die beabsichtigte Bündelung von Kompetenzen unterschiedlicher Hochschulen beim Aufbau eines Systems integrierter Studiengänge zum Profilgewinn oder Profilverlust für die beteiligten Universitäten und Fachhochschulen führen wird. Über die Profilierung der beiden Hochschultypen hinaus stellt sich die Frage, welche Konsequenzen aus der Mitwirkung einer Hochschule in einem Ausbildungsverbund oder aus ihrem Verständnis als Kompetenzzentrum in einer bestimmten Fachdisziplin für die Profilentwicklung der Institution abgeleitet werden, oder inwieweit diese Angebotsstrukturen bereits Ausdruck eines eingeschlagenen Profilierungsweges der jeweiligen Institution sind.

Literatur

- Arbeitsgruppe Länderübergreifendes Studium (1998): Länderübergreifende Entwicklung und Erprobung integrierter modularer Studienangebote unter Einbeziehung informations- und kommunikationstechnischer Medien am Beispiel der Ingenieurwissenschaften. Ilmenau.
- Barthold, H.-M. (1998): Schöne neue Uni-Welt? In: Frankfurter Allgemeine. Hochschul-Anzeiger Nr. 38/1998. Frankfurt/M.
- FIBAA (1998). Internationale Stiftung der Wirtschaft für Qualität im Management Training: Qualitätssicherung in der Management Ausbildung. Bonn.
- Informationsdienst Wissenschaft (1998): Akkreditierungsverbund nimmt seine Arbeit auf. Pressemitteilung. Clausthal 07. 12. 1998.
- Jahn, H./Olbertz, J.-H. (Hrsg.) (1998): Neue Stufen – Alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte. Weinheim.
- Kultusministerkonferenz (1998): Akkreditierungsverfahren für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge. Pressemitteilung. Bonn 03.12. 1998.

Modellstudiengänge der TU Hamburg-Harburg

Dietmar Dunst

1. Anforderung an das Ausbildungsprofil

Das Profil der ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung in Deutschland ist geprägt von den Idealen des Humanismus und den Prinzipien Humboldts. Es basiert auf soliden mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundlagen, und es ist gleichermaßen orientiert an Forschung und Anwendung. Diese solide und breite Qualifikation ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Karriere in Deutschland. Die ingenieurwissenschaftliche Ausbildung in Deutschland genießt traditionell weltweit beste Reputation. Die Globalisierung der Märkte und die damit verbundene Internationalisierung des Wettbewerbs führen jedoch auch auf dem Gebiet der Bildung zu einem offenen, globalen Markt. Die aktuelle Situation ist u.a. durch folgende Entwicklungen gekennzeichnet:

- Staaten wie z. B. die USA, Großbritannien und Australien verstehen Bildung als ein Produkt mit besonders nachhaltiger und positiver Wirkung für die zukünftige Entwicklung der Außenwirtschaftsbeziehungen und damit der eigenen Volkswirtschaft. Mit Nachdruck betreiben diese Staaten weltweit Marketing für ihr Bildungsprodukt.
- Parallel dazu ist die Attraktivität des Bildungsstandortes Deutschland gesunken. Ursachen hierfür sind: mangelnde Außendarstellung, mangelnde Berufsorientierung, mangelnde Kundenorientierung (Betreuung und Studienzeiten), mangelnde Kompatibilität mit dem anglo-amerikanischen System sowie die Sprache.
- Große deutsche Unternehmen akquirieren zunehmend ihren ingenieurwissenschaftlichen Nachwuchs im Ausland oder verlagern ihre Produktion in kostengünstigere Staaten.
- Deutsche Ingenieure arbeiten zunehmend im Ausland; z.Z. ca. 10%.

Eine Reform der akademischen Ausbildung in Deutschland mit besonderer Betonung der Internationalisierung erscheint daher dringend erforderlich. Wir müssen einerseits unsere Absolventinnen und Absolventen auf den internationalen Arbeitsmarkt besser vorbereiten und andererseits unser Ausbildungsprodukt international konkurrenzfähiger machen. Innovative Angebote und neue Formen der Ausbildung sind gefragt.

Bei der Entwicklung neuer Ausbildungsprodukte sind neben den Erfordernissen, die sich aus der Globalisierung ergeben, auch die Erkenntnisse der in den letzten Jahren in Deutschland geführten Diskussion um den „Ingenieur der Zukunft“ insgesamt zu berücksichtigen. Folgende wesentliche Ergänzungen

bzw. Änderungen des bestehenden Systems, die notwendig erscheinen, seien genannt:

1. Schaffung interdisziplinärer ingenieurwissenschaftlicher Studienangebote
2. Verstärkte Verknüpfung von Ingenieur- und Geisteswissenschaften
3. Flexibilisierung der Ausbildungsverläufe
4. Herstellung internationaler Kompatibilität bezogen auf Abschlüsse, Zensuren, Studiendauer, Kreditpunktsystem, Unterrichtssprache und Betreuung.

2. Angebotene Modellstudiengänge

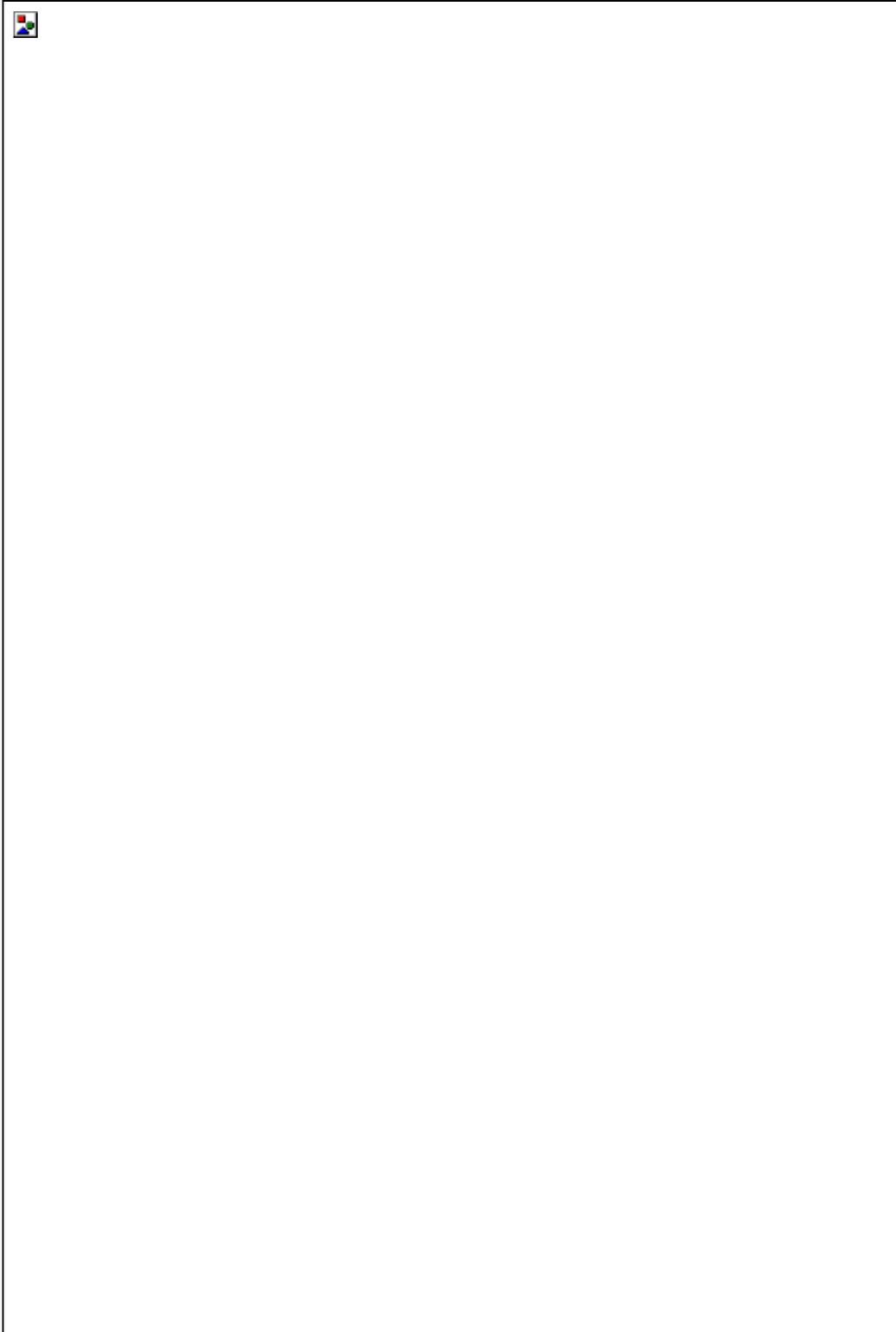
2.1 Modularisierter interdisziplinärer Studiengang Allgemeine Ingenieurwissenschaften

Die Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH) stellt sich den neuen Herausforderungen, insbesondere der Internationalisierung der akademischen Ausbildung durch spezielle Projekte mit Modellcharakter. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung wurde mit der Einrichtung des modularisierten, interdisziplinären Studiengangs „Allgemeine Ingenieurwissenschaften“ (AIW) 1994 getan, der ein hohes Maß an Flexibilität hinsichtlich individueller Gestaltung des Studiengangsverlaufs ermöglicht und gleichzeitig optimal auf den internationalen Arbeitsmarkt vorbereitet.

Die TUHH führte mit dem Studiengang AIW als erste deutsche Hochschule eine Kombination des anglo-amerikanischen Bachelor/Master-Systems mit dem klassischen deutschen Diplomsystem ein. Der neue *modularisierte Studiengang* – dessen Struktur schematisch in der Abbildung 1 dargestellt wird – weist die folgenden wesentlichen Merkmale auf:

- Die Studierenden müssen sich nicht bereits zu Beginn ihres Studiums hinsichtlich des Studienganges festlegen. Sie absolvieren zunächst ein sehr breit angelegtes ingenieur-wissenschaftliches viersemestriges Grundstudium, bei dem eine Orientierung auf das zukünftige Fachstudium erst ab dem 3. Semester in geringem Stundenumfang nötig ist.
- Nach dem Vordiplom bietet sich die Möglichkeit, an der TUHH ein „klassisches“ Hauptstudium im Maschinenbau, in der Elektrotechnik/Informationstechnik, der Verfahrenstechnik oder in den Materialwissenschaften fortzusetzen.

Abb. 1: Allgemeine Ingenieurwissenschaften



- Der „Königsweg“ ist jedoch, nach dem Vordiplom ein zweisemestriges Fachstudium anzuschließen. Zur Wahl stehen dabei die Studienrichtungen Elektrotechnik, Systemtechnik (interdisziplinär), Allgemeine Verfahrenstechnik, Materialwissenschaften (interdisziplinär), Informationstechnik-Ingenieurwesen, Theoretischer Maschinenbau, Flugzeug-Systemtechnik. Weitere Wahlmöglichkeiten wie z.B. Mechatronics und Medizin-Ingenieurwesen sind in Vorbereitung.
- Nach Bestehen der Fachprüfungen und einer erfolgreich abgeschlossenen Projektarbeit wird das Zwischendiplom (Bachelor) verliehen.
- Zusätzlich zur Fachausbildung im Rahmen von Vorlesungen, Übungen und Praktika wird in jedem Semester ein spezielles, gut organisiertes Tutorenprogramm angeboten, um in diesem die Kommunikationsfähigkeit, die soziale Kompetenz und die sprachlichen Fertigkeiten der Studierenden zu trainieren.

Mit dem Zwischendiplom eröffnen sich den Studierenden folgende Optionen:

1. Wechsel von der TUHH in die vorübergehende Berufstätigkeit. Nach einigen Jahren im Beruf können sie zurück an die Hochschule kommen, um in einem weiteren Studienabschnitt von vier Semestern den endgültigen Abschluß „Dipl.-Ing.“ zu erwerben.
2. Wechsel von der TUHH zu einer ausländischen Partnerhochschule der TUHH, um dort an einem Master-Programm teilzunehmen mit dem anerkannten Abschluß „Master of Science“. (Durch die Schnittstelle Zwischendiplom (Bachelor) ist es problemlos möglich, aus dem deutschen Hochschulsystem in eine ausländische Hochschule zu wechseln.)
3. Teilnahme an einem von der TUHH und einer europäischen Partnerhochschule gemeinsam betriebenen dreisemestrigen Joint-Master-Programm, welches mit der Doppelqualifikation „Dipl.-Ing.“ und zusätzlich „Master of Science“ abgeschlossen wird. Diese Studiengänge sind in Vorbereitung.
4. Teilnahme an einem der viersemestrigen Master-Studiengänge der TUHH – z.B. Process Engineering, Information and Communication Systems, Materials Science, Mechatronics oder Structural Engineering.
5. Wechsel hinein in das dem gewählten Fachstudium entsprechende klassische Hauptstudium der TUHH – z.B. Elektrotechnik, Maschinenbau oder Verfahrenstechnik. Dieses noch verbleibende Hauptstudium kann nach vier weiteren Studiensemestern mit dem „Dipl.-Ing.“ abgeschlossen werden.

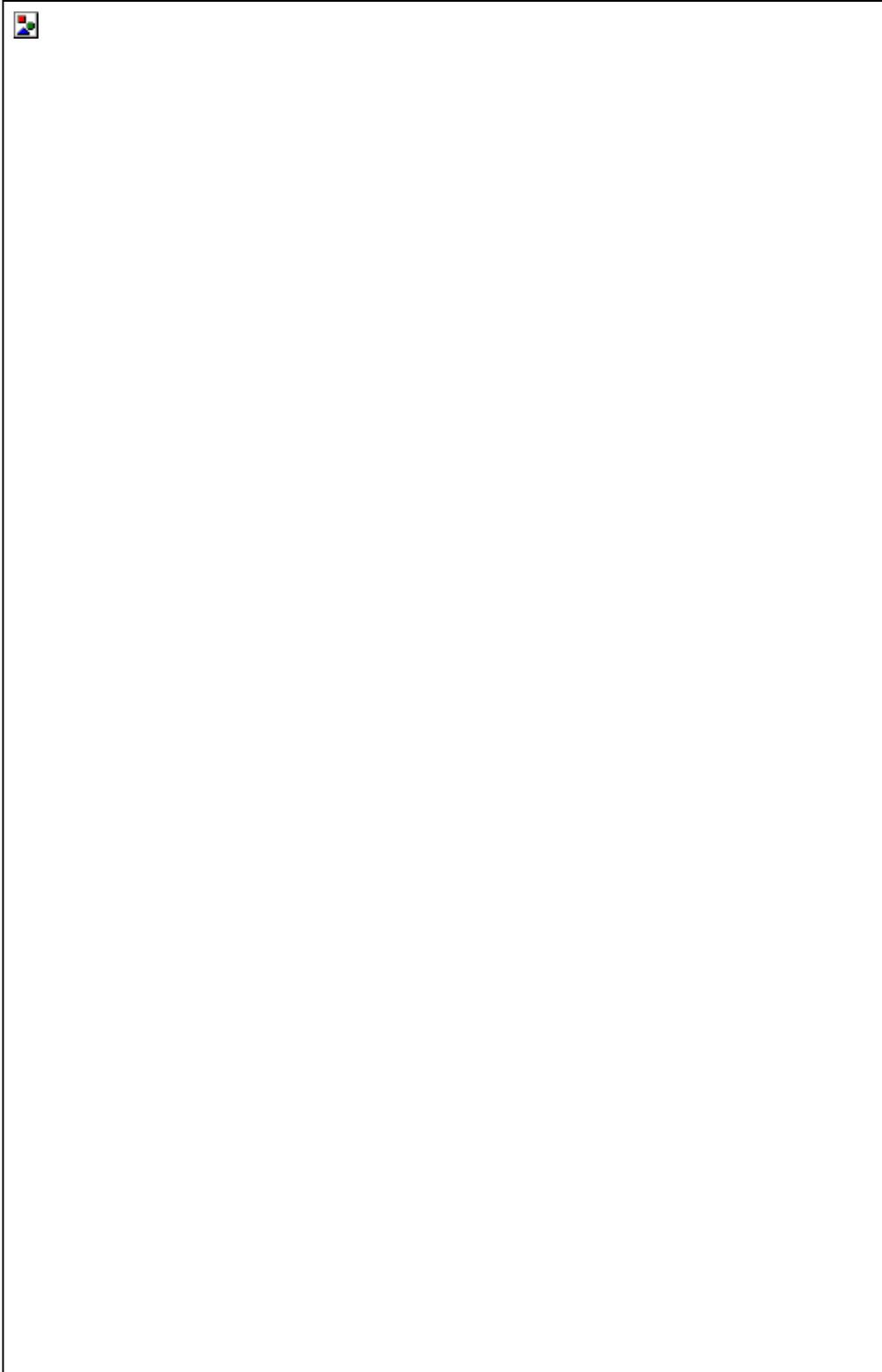
Durch diese Flexibilisierung ergeben sich eine Vielzahl von Möglichkeiten für die Studierenden des modularisierten Studiengangs AIW. Die Erfahrungen zeigen, daß sich um die Aufnahme in diesen Studiengang leistungsbereite und engagierte Studierwillige bewerben.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß noch nicht abschließend beurteilt werden kann, was die Einführung von gestuften Abschlüssen, insbesondere der Bachelor-Abschlüsse und geänderte industrielle Arbeitszeiten, für das Ausbildungssystem bedeuten. Eine viertägige Arbeitswoche, ein neunmonatiges Arbeitsjahr oder ein anderes, neuartiges Arbeitszeitmanagement werden zukünftig neben der beruflichen Tätigkeit ein Teilzeitstudium erlauben. Das dem Bachelor folgende viersemestrige fachspezifische Studium zum Diplom-Ingenieur oder Master of Science könnte mit hoher Motivation und berufsspezifischer Schwerpunktsetzung neben dem Beruf durchgeführt werden. Auch als spätere berufliche Weiterbildung könnten einzelne Module belegt werden. Flexibilität und Effizienz modularisierter Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote inklusive gestufte Abschlüsse sind in ihrer Breite noch nicht erkannt. Dies gilt gleichermaßen für Arbeitgeber, Arbeitnehmer/Studierende und ausbildende Institutionen.

2.2 Auslandsorientierte Studienprogramme

Basierend auf den guten Erfahrungen mit dem Studiengang AIW wurde ein zweiter Schritt getan, der zusätzlich zur Komponente der gesteigerten internationalen Wettbewerbsfähigkeit unserer Studierenden eine Steigerung der Attraktivität unserer Ausbildung für Ausländer beinhaltet. Wir haben ein auslandsorientiertes akademisches Programm in den Ingenieurwissenschaften Elektrotechnik/Informationstechnik, Maschinenbau, Verfahrenstechnik und Bauwesen entwickelt. Dieses besteht aus einem Bachelor- und fünf Master-Studiengängen. Ein Schema der Struktur dieser Studiengänge zeigt die Abbildung 2. Neben den internationalen Abschlüssen Bachelor- und Master of Science zeichnen sich diese Studiengänge insbesondere dadurch aus, daß auf Englisch unterrichtet wird und ein Industriepraktikum integriert ist. Sie sind offen für ausländische wie deutsche Studienbewerber.

Das sechssemestrige Bachelor-Programm *General Engineering Science* (GES) bietet die TUHH seit dem Wintersemester 1998/99 an. Wie im Studiengang AIW werden in den ersten vier Semestern des Bachelor-Studiums die Grundkenntnisse der Ingenieurwissenschaften vermittelt. Die Kenntnisse des Grundstudiums werden in der studienbegleitenden Vordiplomprüfung nachgewiesen. Erst im dritten Jahr müssen sich die Studierenden für eine Fachrichtung entscheiden. Nach erfolgreich bestandenen Fachprüfungen und einer Projektarbeit mit Thesis erhalten die Studierenden den Titel „Bachelor of Science“ verliehen. Mit einem einzigen interdisziplinären Grundstudium eröffnen sich somit alle vier klassischen ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen. Der Unterricht im Bachelor-Programm erfolgt zu über 50% in englischer Sprache. Dabei liegt der Hauptteil der englischsprachigen Vorlesungen in den ersten beiden Semestern. So soll den nicht deutschsprachigen Studierenden der Einstieg ins Studium erleichtert werden. Zugangsvoraussetzung ist ein der deutschen allge-

Abb. 2: BA- und MA-Programme der TUHH

meinen Hochschulreife entsprechender Schulabschluß. Ausreichende Sprachkenntnisse in Englisch werden erwartet (TOEFL-Test mit mindestens 550 Punkten). Nichtdeutschsprachige Studienbewerber müssen außerdem 300 Stunden Deutschunterricht nachweisen. Empfohlen werden 500 Stunden.

Dieses Bachelor-Programm bereitet auf derzeit fünf *Master-Studiengänge* vor, die seit dem Wintersemester 1997/98 angeboten werden:

- Materials Science
- Mechatronics
- Information and Communication Systems
- Process Engineering
- Structural Engineering

Die Regelstudienzeit beträgt 2 Jahre (4 Semester). Im ersten Jahr sind Vorlesungen, Übungen und Praktika zu absolvieren. In der vorlesungsfreien Zeit nach dem 2. Semester wird ein Industriepraktikum und im 3. Semester werden eine Projektarbeit sowie ein Seminar durchgeführt. Das Studium schließt im 4. Semester mit einer Master Thesis ab. Verliehen wird der Titel „Master of Science“. Er eröffnet die Möglichkeit eines Promotionsstudiums. Zugangsvoraussetzung für die Masterstudiengänge ist neben dem BSc der TUHH ein qualifizierter Bachelor-Abschluß an einer ausländischen Universität bzw. eine äquivalente Studienleistung an einer deutschen oder ausländischen Hochschule in dem jeweiligen Fachgebiet. Ausreichende Sprachkenntnisse in Englisch werden erwartet (TOEFL-Test mit mindestens 550 Punkten). Der Englischanteil der Lehrveranstaltungen liegt in den Studiengängen Mechatronics und Structural Engineering bei ca. 50, in den drei anderen Studiengängen bei 100 Prozent.

Bewerbungsfrist für alle Studiengänge ist der 15. Juli. Eine Entscheidung über die Zulassung erfolgt innerhalb von 3 Wochen nach Eingang der Bewerbung. Studienbeginn ist der 1. Oktober eines Jahres. Studiengebühren werden nicht erhoben. Zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden werden Sprachkurse in Englisch und Deutsch angeboten. Eine eigens eingerichtete Betreuungsstelle kümmert sich um die Belange der Studierenden. Bei der Wohnungssuche wird umfassende Unterstützung zugesagt.

Die Studiengänge Allgemeine Ingenieurwissenschaften, das Bachelor-Programm General Engineering Science und die fünf Master-Programme eröffnen gemeinsam das komplette Angebot der klassischen vier ingenieurwissenschaftlichen Richtungen Maschinenbau, Elektrotechnik, Verfahrenstechnik und Bauwesen einem internationalen Kundenkreis. Diese Studiengänge bestehen an der TUHH neben dem klassischen deutschen ingenieurwissenschaftlichen Ausbildungsprogramm.

2.3 Das Northern Institute of Technology Hamburg-Harburg

Das neueste Produkt der internationalen Aktivitäten der TUHH ist das Northern Institute of Technology Hamburg-Harburg (NITHH), eine zu 100% privatfinanzierte GmbH auf dem TU-Campus. In public-private partnership werden ab 1999 die Master-Studiengänge der TUHH mit fachübergreifenden, projektorientierten Zusatzangeboten des NITHH in Deutsch, Landeskunde, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften sowie Recht angeboten. Die Studiengebühren für die Ausbildung am NITHH betragen 40.000 DM pro Jahr. Die 30 Plätze pro Jahrgang sind bereits fest gebucht.

Im Zentrum der von TUHH und NITHH gemeinsam getragenen Ausbildung steht eine exzellente ingenieurwissenschaftliche Ausbildung, d. h. die Befähigung zu wissenschaftlich-technologischem Denken und Arbeiten, fachübergreifend und international ausgerichtet (Global Engineer) mit dem Abschluß „Master of Science“. Diesem technologischen Fachwissen wird eine umfassende Ausbildung in Geistes- und Wirtschaftswissenschaften sowie Recht an die Seite gestellt. Ziel dieses Teils der Ausbildung ist die Entwicklung eines soziokulturellen, politischen und wirtschaftlichen Verständnisses für den europäischen, insbesondere den deutschen Wirtschaftsraum. Die Entwicklung sicherer (zertifizierter) deutschsprachiger Kompetenz und landeskundlicher Unterrichtsrunden das Profil der Ausbildung ab. „High Potentials“ werden so in ihrer Entwicklung zu einer „Global Thinking“-Führungspersönlichkeit gefördert. Das hohe und breit angelegte Wissensniveau schafft zusätzlich Sicherheit und Selbstvertrauen und damit ein Surplus für den späteren beruflichen Erfolg.

Ein weiterer Bestandteil der Ausbildung besteht in der Einbindung in ein internationales Netzwerk von Industrie und Wirtschaftskreisen und in dem Aufbau einer intensiven Bindung zwischen Stipendiatin oder Stipendiat und Stipendienggeber zur Vorbereitung einer zukünftigen geschäftlichen Kooperation und Partnerschaft.

Globales Denken, Offenheit für neue Themen, Kreativität und die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden zu fördern, dies wird insbesondere durch fachübergreifendes, projektorientiertes Lernen erreicht. Die Studierenden werden in kleinen Gruppen als Team innerhalb eines jeden Quarters ein Projekt bearbeiten. Die Aufgabenstellung und Moderation der Projektbearbeitung erfolgt durch einen Dozenten des NITHH. Die Dozenten sind fachlich ausgewiesen, sprechen fließend Englisch und ihr Lebenslauf läßt erwarten, daß sie den Studierenden nicht nur fachlich, sondern auch bei der Persönlichkeitsentwicklung zur Seite stehen können.

Neben den Dozenten des fachübergreifenden Teils werden emeritierte Professoren der TUHH als Vertrauensdozenten Ansprechpartner der Studierenden wie der Gastdozenten sein. Sie werden Schnittstelle zur TUHH sein und außerdem den Studierenden fachliche Hilfestellung bei der Bearbeitung der Lehrinhalte der Master-Studiengänge geben. Darüber hinaus sollen über den Beirat die

auftraggebenden Unternehmen gewonnen werden, für „ihre“ Studierenden eine Patenschaft zu übernehmen. Die Patenschaft kann dazu dienen, die über Industrieexkursion, Industriepraktikum, Studienarbeit und Master-Thesis mögliche Bindung zwischen Unternehmen und Studierenden weiter zu verstärken.

Als dritte Komponente der Ausbildung am NITHH wird ein integrierter Sprachunterricht angeboten, der neben der Sprache auch landeskundliches Wissen vermittelt. Es wird problemorientiert anhand tagesaktueller Ereignisse gelernt. Besondere Bedeutung haben Gruppenunternehmungen, bei denen die Studierenden im Team aktiv ihre Sprachkenntnisse anwenden und vertiefen können, z. B. Theaterkurse, Erstellung einer Fachschaftszeitung etc. Durch sportliche oder kulturelle Aktivitäten wird das Programm abgerundet.

Die Betreuung der Studierenden durch das NITHH bedeutet weiterhin im einzelnen:

- individuelle Unterstützung bei der An- und Einreise, der Aufenthaltsgenehmigung, bei Versicherungs- und Bankangelegenheiten und sonstigen Formalitäten sowie der Eingewöhnung,
- Übernahme der Einschreibegebühr an der TUHH, des Beitrages für das Studentenwerk und Studierendenvereinigungen sowie des Semestertickets für den Personennahverkehr,
- freies Wohnen auf dem Campus,
- individuelle Betreuung durch Dozenten, Mentoren und die Mitglieder der Geschäftsstelle,
- Vermittlung und Mitbetreuung von Masterarbeit, Projektarbeit, Industriepraktikum und Industrieexkursion sowie Organisation regelmäßiger Firmenkontakte,
- Durchführung von soziokulturellen und sprachorientierten Exkursionen sowie Organisation von Freizeitveranstaltungen am Abend und am Wochenende zur Verbesserung des sprachlichen und soziokulturellen Verständnisses und der Integration,
- Bereitstellung von Arbeitsräumen und sozialen Treffpunkten, wie z.B. Sport- und Spielräumen.

3. Voraussetzungen und Maßnahmen zur Entwicklung der Modellstudiengänge

Als Voraussetzungen für die Einführung der international ausgerichteten Studiengänge AIW, GES und der Master-Programme seien das Profil der Hochschule, die moderne Organisationsstruktur (Matrixstruktur) der TUHH und die Professorenschaft der TUHH hervorgehoben.

Die Technische Universität Hamburg-Harburg wurde gegründet, um die technisch-wissenschaftliche Kompetenz der Region zu stärken. Forschungsprio-

rität, Interdisziplinarität, Innovation und Regionalität sind Schlüsselbegriffe unseres Selbstverständnisses und formen unser Profil. Die in den letzten Jahren entwickelten Ausbildungsangebote mit internationaler Orientierung dienen der Stärkung des Standortes Hamburg und auch Deutschlands. Wir folgen damit unserem Gründungsauftrag. Unsere Alumnis sollen in ihren Heimatländern unsere Botschafter sein und unsere Geschäftspartner werden. Auch die besondere Organisationsstruktur der TUHH begünstigt Innovationen und deren schnelle Realisation: Statt traditionelle Fakultäten einzurichten, wurden bei der Gründung der TUHH Forschung und Lehre organisatorisch – nicht personell – entkoppelt (Matrixstruktur). Die Forschung ist in sechs interdisziplinären Forschungsschwerpunkten vergleichbar den Sonderforschungsbereichen der DFG, die Lehre in vier fachlich orientierten Studiendekanaten organisiert. Von Bedeutung ist sicherlich auch, daß an der TUHH noch immer der Pioniergeist der Gründerzeit herrscht und daß es stets gelingt, besonders kreative und motivierte Professoren an die TUHH zu berufen.

Für die Reformvorhaben in der Lehre mußten bzw. werden u.a. folgende zusätzliche Maßnahmen getroffen:

1. Die Studienangebote wurden modularisiert. Jede Lehrveranstaltung wird als in sich geschlossenes, einsemestriges Modul verstanden. Die Studiendekanate setzen diese Module nach einheitlichen Regeln zu Studiengängen zusammen. Ein Modul kann damit Baustein verschiedener Studiengänge sein. Dies erlaubt es uns, neue Studiengänge weitgehend ohne Einstellung zusätzlicher Professoren zu entwickeln. Die Module werden studienbegleitend abgeprüft.
2. Es wurde wie oben beschrieben ein System gestufter Abschlüsse mit Vordiplom, Zwischendiplom/Bachelor und Diplom/Master eingeführt.
3. Weiterhin werden wir zur Erhöhung der Mobilität der Studierenden und zur Steigerung der Attraktivität unserer Studienangebote insbesondere für Studierende aus dem europäischen Ausland 1999 das Kreditpunktsystem ECTS einführen.
4. Außerdem ist ein Qualitätssicherungssystem erforderlich; es sind z.B. regelmäßige Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren einzuführen. Vielfalt und Transparenz der Qualifikationsprofile muß dabei gewährleistet sein, ebenso die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen, neu eingerichteten Studiengängen und auch zu den etablierten Studiengängen. Ein Studienabschluß muß ein definiertes Qualifikationsprofil garantieren. Zum Beispiel müßte ein Master of Science des Bauingenieurwesens in der Lage sein, die Statik für eine Brücke zu berechnen.

Mit den o.g. Modellstudiengängen und dem NITHH hat die TUHH einen für ihre Gegebenheiten optimalen Weg beschritten, um zukunftsweisende, nachfragegerechte Angebotsstrukturen zu entwickeln und damit ihr Profil zu schärfen.

Modulare Studiengänge als Beitrag zur Studienreform

Holm Altenbach

1. Motivation für Veränderungen

Die in den letzten Jahren immer wieder angemahnten Reformen in der Gesellschaft sollen den Übergang in das nächste Jahrtausend erleichtern und dabei insbesondere die Lebensqualität für die nachfolgenden Generationen sichern. Eine besondere Stellung nimmt im Reformprozeß die Bildung ein, da sie einerseits für die intellektuelle Weiterentwicklung verantwortlich ist, andererseits Fehlentwicklungen im Bildungsbereich erst mit zeitlicher Verzögerung wirksam werden. Im Zusammenhang mit den in den letzten Jahren immer deutlicher werdenden Problemen nimmt die Erkenntnis zu, daß die „kleinen Reformen“ nicht mehr genügen. Aufgrund der Tatsache, daß für eine grundlegende Reform des Bildungsbereiches das Geld fehlt, müssen jedoch die bestehenden Defizite schrittweise abgebaut werden. Ein Beispiel dafür ist die Einrichtung modularer Studiengänge.

Die derzeitig etablierten Studiengänge in den Ingenieurwissenschaften sind überwiegend klar strukturiert und beinhalten mit dem Grundstudium (4 Semester), welches mit dem Vordiplom abschließt, und dem Hauptstudium (in der Regel 6 Semester), welches zum Diplom-Abschluß führt, zwei große Abschnitte. Ungeachtet der Strukturierung sowie zahlreicher Zwischenkontrollen (Prüfungen) sind mit diesem Studiengangskonzept einige Nachteile verbunden. Dazu gehören u.a.

- lange Studienzeiten,
- kaum Möglichkeiten für Studienwechsel,
- eine in den letzten Jahren erfolgte Veränderung der Anteile der Grundlagendisziplinen und der angewandten Disziplinen zugunsten letzterer.

Die Diskussionen um die Qualität der Ingenieurabsolventen bzw. universitärer Ausbildungsmodelle haben sich in den letzten Jahren noch verschärft, nicht zuletzt weil sich in Deutschland mit den Fachhochschulen ein ernstzunehmender Konkurrent für die Universitäten entwickelt hat.

Die Analyse des Ausgangszustandes löste in den ehemaligen Fachbereichen Verfahrenstechnik und Werkstoffwissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die heute den gemeinsamen Fachbereich Ingenieurwissenschaften bilden, eine Diskussion aus, die zu einer grundlegenden Veränderung der Ausbildung bis zum Diplom führen soll. Der dafür verwendete Oberbegriff „Modularer Studienaufbau“ ist auch an anderen Einrichtungen üblich. Nachfol-

gend werden aber hauptsächlich die Besonderheiten des eigenen Reformmodells vorgestellt.

2. Zielstellungen des Reformmodells

Nach teilweise kontroversen Diskussionen in den zuständigen Gremien der Hochschule wurden zunächst die Eckwerte der Reform formuliert. Dazu gehören beispielsweise

- eine Verkürzung der Regelstudienzeit um ein Semester (zukünftig 9 Semester einschließlich Diplomsemester),
- eine dreiteilige, modulare Gliederung des Studiums,
- formale Beibehaltung des Vordiploms, wobei der Zeitpunkt um ein Semester nach hinten verschoben wird, d.h. im Anschluß an das 5. Semester,
- intensives Wechselspiel zwischen Unifizierung und Spezialisierung der Ausbildung sowie
- erweiterte Wechsel- und Quereinstiegsmöglichkeiten.

Erst der Konsens zu den Eckwerten gestattete eine Konzipierung und eine Umsetzung der Reform.

Bezüglich der Erreichbarkeit bestimmter Zielstellungen zeigten die Diskussionen, daß einige generelle Nachteile deutscher Ausbildungskonzepte trotz großen Drucks der Öffentlichkeit derzeit nicht beseitigt werden können. Dazu gehört u.a. das Problem einer formalen Zuerkennung anglo-amerikanischer Grade. Hierzu gibt es in Deutschland generellen Handlungsbedarf, da bis heute eine grundsätzliche Zuordnung z.B. des „master degree“ zu einem deutschen Grade „Dipl.-Ing.“ offensichtlich schwer möglich ist. Vor einer Einführung anglo-amerikanischer Abschlüsse sollte jeder Fachbereich die Frage nach der Äquivalenz bestimmter Elemente (z.B. Studentenzahlen in den Ausbildungseinheiten, Arbeitsformen im Studium usw.) stellen, damit letztendlich nicht leichtfertig der Diplomgrad abgeschafft wird. Ungeachtet dessen wird es hierzu in den nächsten Jahren weitere Diskussionen geben, die zu einer Versachlichung, aber auch zu einer Weiterentwicklung in dieser Frage führen werden.

Problembehafteter sind die Diskussionen um das Verhältnis Grundlagen zu Anwendungen im Studienplan. Hierzu hat es in den letzten Jahren zahlreiche Dispute gegeben, wobei aus rein pragmatischen Gründen (Forderungen der Industrie, Konkurrenzangebote an Fachhochschulen) zunächst die anwendungsorientierten Disziplinen gestärkt wurden. Parallel dazu wurde von den Naturwissenschaften die berechtigte Forderung erhoben, daß die Grundlagen zu stärken seien. Leider sind dabei unter Berücksichtigung politischer Vorgaben (Gesamtreduktion der Stunden) die ingenieurwissenschaftlichen Grundlagen redu-

ziert worden, wodurch sich perspektivisch die Position der Absolventen auf dem internationalen Arbeitsmarkt nicht verbessern wird.

3. Modulare Studiengänge am Fachbereich Ingenieurwissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Ausgangspunkt aller Überlegungen waren die existierenden Studiengänge

- Umwelttechnik,
- Verarbeitungstechnik,
- Verfahrenstechnik und
- Werkstoffwissenschaft

sowie aktuelle Entwicklungen bei den Studentenzahlen und bei der Personalstruktur. Gleichzeitig wurden in die Überlegungen zukünftige Studiengänge (Bioingenieurwesen – mittlerweile eingerichtet, Biomedizinische Materialien und Verfahren – im Zulassungsverfahren) einbezogen.

Übereinstimmung bestand von Beginn an darin, eine Dreiteilung (im Unterschied zur Zweiteilung) des Studienablaufes zu realisieren. Argumente dafür waren u.a., daß damit die Transparenz erhöht wird, so daß der Student deutlicher den Charakter der Ausbildungsabschnitte erkennt. Gleichzeitig wird das Wechseln innerhalb des Fachbereiches wesentlich erleichtert, da z.B. das Modul 1 (1. bis 3. Semester) für alle verbindlich festgeschrieben wurde und für das Modul 2 (4. und 5. Semester) bestimmte Hauptrichtungen (werkstoffwissenschaftliche, verfahrenstechnische) fixiert worden sind.

Äußerst kontrovers wurden die Studiendauer und die Zeiträume für die Studienabschnitte diskutiert. Der Übergang von 10 auf 9 Semester, der sicherlich für Studenten attraktiv ist und politischen Vorgaben entspricht, ist im Detail nicht immer einfach. Besonders davon betroffen waren die Regelungen zu den Praktika bzw. zum Vordiplom. Die bisherige Regelung, für das Praktikum im Hauptstudium ein Semester bereitzustellen, war nicht aufrechtzuerhalten. Für das Vordiplom bestand die Möglichkeit, nach 3 Semestern (Abschluß Modul 1) bzw. nach 5 Semestern (Abschluß Modul 2) dieses zu fixieren. Beide Regelungen stehen im Gegensatz zu den sonst üblichen Vordiplomen nach 4 Semestern. Die von uns favorisierte Vordiplomregelung nach 5 Semestern ist daher zukünftig stets kritisch zu hinterfragen, wobei die Diskussion bundesweit geführt werden muß. Aufgrund der bisherigen Regelungen, bei denen das Vordiplom nicht den Charakter eines berufsqualifizierenden Abschlusses hat, ist die Fixierung auf das Ende des 4. Semesters durchaus nicht unumstritten. Das übliche Argument der Vergleichbarkeit und der besseren Wechselmöglichkeiten zwischen den Hochschulen tritt in der Praxis in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen immer mehr in den Hintergrund, da sich Prüfungs- und Studienordnungen zunehmend von den Empfehlungen der Fakultätentage unterscheiden. Eine objektive Ursache dafür ist, daß die Bewerberzahlen für ingenieurwissenschaft-

liche Studiengänge in den letzten Jahren drastisch sanken und die Universitäten gezwungen sind, mit neuen, innovativen und gleichzeitig individuellen Studienangeboten diese Defizite auszugleichen.

Die Verteilung der mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen spielte bei der Entwicklung von Modellstudienplänen eine entscheidende Rolle, da hierzu „schmerzliche“ Kompromisse geschlossen werden mußten. Die Ursachen sind historisch bedingt, da am Fachbereich Ingenieurwissenschaften ca. 40 Jahre Erfahrungen mit der Ausbildung von Ingenieuren vorliegen. Gleichzeitig zeigten Diskussionen mit anderen Bereichen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, daß diese sich erst mit dem Jahr 1993, dem Zeitpunkt der Integration ingenieurwissenschaftlicher Fachbereiche in die Universität, ernsthaft mit der Problematik auseinandersetzen mußten. Dabei galt es auch, Illusionen von Seiten der naturwissenschaftlichen Fachbereiche auszuräumen, da die Forderung nach einer weiteren Erhöhung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Elemente in der Ausbildung zu Lasten der ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen realisiert worden sind. In dieser Frage wurden die Grenzen der Kompromißfähigkeit deutlich: die Bezeichnung des berufsqualifizierenden Abschlusses „Diplomingenieur“ wird unglaubwürdig, wenn überwiegend mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer studiert worden sind.

Von Beginn an waren mit dem Reformmodell auch Überlegungen zu Abschlüssen mit Bezeichnungen aus dem anglo-amerikanischen Raum verbunden. Diese zeigten, daß einerseits der Hang zur formalen Zuordnung der Abschlüsse (bei derzeitiger unklarer Rechtslage) bestand, andererseits oftmals ungenügende Kenntnisse bei den Teilnehmern an entsprechenden Diskussionen bezüglich zahlreicher Details sowie der historischen Entwicklung des anglo-amerikanischen Bildungssystems existierten. Es wurde daher vereinbart, in der derzeitigen Stufe des Reformmodells die Integration von Studierenden mit ausländischen Abschlüssen zu erleichtern, gleichzeitig jedoch (noch?) auf die Vergabe eigener Abschlüsse mit internationalen Bezeichnungen zu verzichten. Eine zukünftige Entwicklungsperspektive ist mit der Einrichtung eigenständiger Master-Studiengänge gegeben, da dabei dann auch die Besonderheiten im Vergleich zu Diplomstudiengängen herausgearbeitet werden könnten.

4. Modellrealisierung

Nach entsprechenden Beratungen im Fachbereich und der Zustimmung durch die Universität sowie das zuständige Ministerium wurde mit Beginn des Studienjahres 1998/99 erstmalig ein Studiengang (Bioingenieurwesen) neu entsprechend des modularen Aufbaus eingerichtet. Die Akzeptanz war trotz kaum möglicher Werbung mit ca. 20 Erstsemestlern überraschend hoch. Die Eckpfeiler dieses Studienganges sind

- Modul 1:
mathematisch-naturwissenschaftliche und ingenieurwissenschaftliche Grundlagen mit einem Anteil von ca. 40% mathematisch-naturwissenschaftlicher Disziplinen, von ca. 40% ingenieurwissenschaftlichen Fächern und ca. 20% allgemeinbildenden Fächern (studium generale etc.)
- Modul 2:
Vertiefung der ingenieurwissenschaftlichen Grundlagen, Einführung in die Vertiefungsdisziplinen
- Modul 3:
Vertiefung(en)
- Modul 4:
Studienbegleitende Praktika

Man erkennt sofort, daß unter Beachtung der Vorgabe, die Gesamtstundenanzahl mit 170 SWS nicht zu überschreiten, Extremforderungen zugunsten von tragbaren Kompromissen fallen gelassen werden mußten. Dies betrifft sowohl die Einordnung bestimmter traditioneller Lehrgebiete, aber auch das Stundenvolumen. Der zeitliche Ablauf der „Klassischen Studiengänge“ und des „Modularisierten Studienganges“ sind in Abb. 1 und 2 dargestellt. Die Verteilung der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen kann für die etablierten Studiengänge Umwelttechnik, Verarbeitungstechnik, Verfahrenstechnik und Werkstoffwissenschaft sowie für den modularisierten Studiengang Bioingenieurwesen der Tab. 1 vergleichend entnommen werden.

Tabelle 1: Verteilung der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen in etablierten und modularisierten Studiengängen des Fachbereichs Ingenieurwissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Studieninhalte						
%	Aktuelle Empfehlungen	Studiengänge				
		Verfahrenstechnik	Werkstoffwissenschaften	Umwelttechnik	Verarbeitungstechnik	Bioingenieurwesen
Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundlagen		26	30	28	21	32
Ingenieurwissenschaftliche Grundlagen	25 ... 30	26	32	30	29	31
Studiengangspezifische Vertiefung		36	26	27	38	25
Fachübergreifende Lehrinhalte	10 ... 15	12	12	15	12	12

Abb. 1: Zeitlicher Ablauf eines traditionellen Studienganges

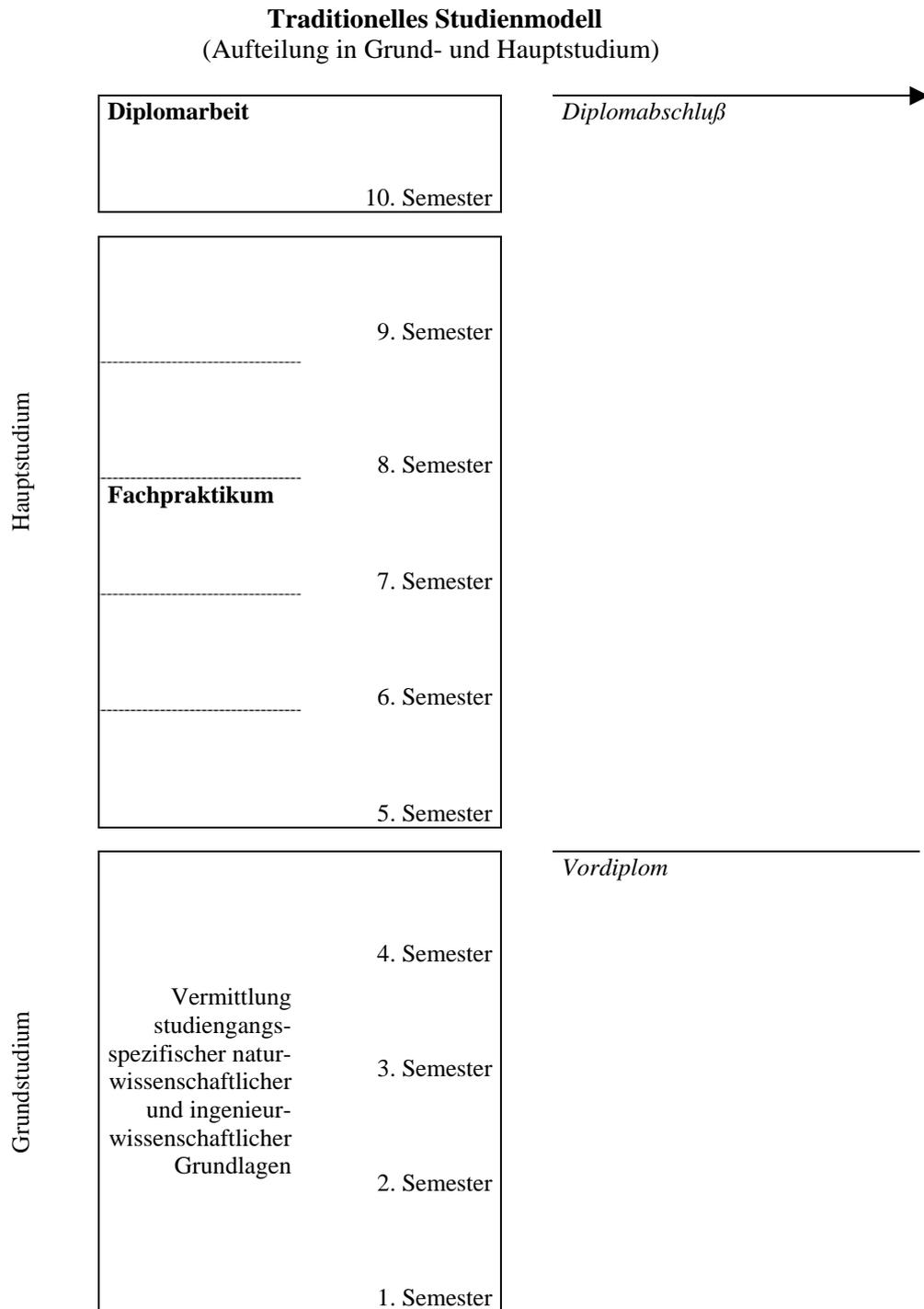
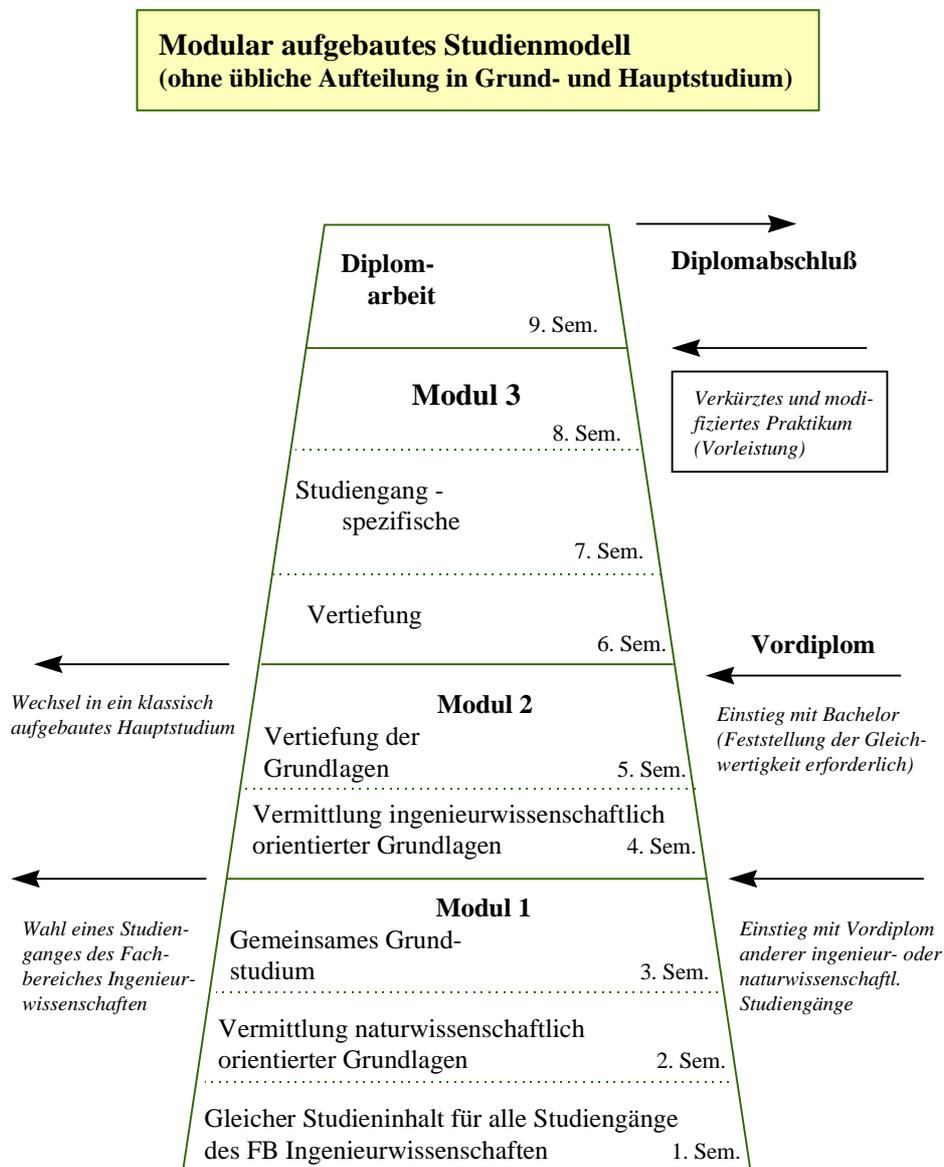


Abb. 2: Modular aufgebautes Studienmodell

Hervorhebenswert sind im Zusammenhang mit der Modularisierung noch die Ausbildungsziele

- Erhöhung der Eigenverantwortung der Studierenden und
- Flexibilisierung der Studienabläufe.

Beides wird an der Ausgestaltung der Praktikumszeiträume und -abläufe sowie an angebotenen Wahlmöglichkeiten deutlich. Studenten, die bisher an relativ starre Praktikumsvorgaben gebunden waren, können zukünftig das Praktikum auch ohne Ausnahmeregelung an nichtindustriellen Einrichtungen absolvieren und gleichzeitig die Zeiträume flexibel handhaben. Auch können verschiedene Praxiseinrichtungen gewählt werden. Die Flexibilisierung erstreckt sich jedoch nicht nur auf die Praktika. Mit der Modularisierung ist ein Quereinstieg mit unterschiedlichen Varianten der Anerkennung von Vorleistungen möglich. Gleichzeitig können die Studenten leichter Auslandssemester integrieren.

Moderne Elemente der Ausbildung z.B. zur Teamfähigkeit sind indirekt eingebaut. Durch die Einrichtung von Oberseminaren bzw. Praktikumszeiträumen ist der Studierende zur Kommunikation insbesondere mit Bereichen, die nicht zum unmittelbaren Umfeld gehören, gezwungen. Gleichzeitig müssen mit den Studienarbeiten (in der Regel zwei) Lösungen für Fallbeispiele ermittelt werden. Bezüglich der Einbeziehung von Fremdsprachen in die unmittelbare Ausbildung gehen die Konzepte davon aus, zukünftig Vorlesungen teilweise oder vollständig in Englisch anzubieten.

Mit dem erfolgreichen Start verbunden war die Forderung, auch weitere Studiengänge zu modularisieren. Im Studienjahr 1998/99 werden die bisherigen Studiengänge Umwelttechnik, Verarbeitungstechnik, Verfahrenstechnik und Werkstoffwissenschaft angepaßt. Gleichzeitig wird ein neuer Studiengang (Biomedizinische Materialien und Verfahren) nach dem modularen Konzept strukturiert. Dabei wirkt sich positiv für die Reform aus, daß mit der Forderung der maximalen Paßfähigkeit Teile der Ausbildungselemente des Studienganges „Bioingenieurwesen“ übernommen werden können. Dazu gehören u.a. große Teile der Studien-, Prüfungs- und Praktikumsordnungen (bis auf die konkreten Fächerlisten), die Übereinstimmung der Zeitabläufe sowie identische Ausbildungselemente für die Bereiche, bei denen dies sinnvoll ist. Im Zusammenhang mit der letzten Aussage ist auch zu sehen, daß nach sorgfältiger Prüfung durch die zuständigen Hochschullehrer das ursprüngliche Konzept der einheitlichen Ausbildung bezüglich des Moduls 1 und des Moduls 2 wieder verändert wurde. Die aktuellen Pläne basieren auf vollständiger Identität des Moduls 1 in allen Studiengängen, auf Übereinstimmung des verfahrenstechnischen und des werkstoffwissenschaftlichen Moduls 2 und einer Individualisierung der Studiengänge mit entsprechenden Vertiefungen in Modul 3.

5. Zusammenfassende Wertung

Ungeachtet der noch existierenden Probleme wurden Grundziele der Reform bereits jetzt erreicht. Dazu gehören u.a.

- Erhöhung der Transparenz des Studiums,
- Erleichterung von Wechselmöglichkeiten,

- Verbesserung der Bildungsökonomie und
- Ausgewogenheit zwischen mathematisch-naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen.

Bewährte Ausbildungselemente (z.B. Praktika, Studienarbeiten) werden in modifizierter Form fortgeführt. Innerhalb der nächsten Jahre ist das neue Studienmodell regelmäßig zu evaluieren. Dabei sind mögliche Fehlentwicklungen unmittelbar zu beseitigen. Außerdem bleibt zu hoffen, daß die Reformmodelle noch stärker miteinander verglichen werden. Ein solcher Vergleich, gekoppelt mit entsprechender politischer Unterstützung, wird kann nachhaltig die allgemeine Studienreform beeinflussen.

Im Bemühen, das Studienangebot des Fachbereiches Ingenieurwissenschaften noch attraktiver für in- und ausländische Studierende zu machen, wurde mit dem Studienjahr 1998/99 erstmalig ein modularisierter Studiengang eingerichtet. Gleichzeitig legte der Fachbereichsrat fest, daß die übrigen, bereits existierenden Studiengänge sowie alle zukünftigen neuen Studiengänge an das Konzept der Modularisierung anzupassen sind. Damit geht man tendenziell gleiche Wege wie z.B. die TU Hamburg-Harburg. Ein deutlicher Unterschied besteht im Vergleich zum Harburger Modell darin, daß sich der Student des Fachbereiches Ingenieurwissenschaften an der Universität Halle-Wittenberg vom ersten Tage für einen bestimmten ingenieurwissenschaftlichen Studiengang einschreibt, wobei nach drei Semestern uneingeschränkte Wechselmöglichkeiten bestehen. In Harburg schreiben sich die Studenten dagegen in einen Studiengang „Allgemeine Ingenieurwissenschaften“ ein – eine Spezialisierung ist nach 4 Semestern möglich.

Im Wechselspiel zwischen Unifizierung und Spezialisierung konnten leider nicht alle Wünsche erfüllt werden. Eine Ursache ist dafür sicher die Unterschiedlichkeit der werkstoffwissenschaftlich bzw. verfahrenstechnisch orientierten Studiengänge mit ihren traditionellen Fächerspektren, die zu wenig Gemeinsamkeiten haben. Dabei spielt auch eine Rolle, daß die genannten Studiengänge seit vielen Jahren eine hohe Individualität aufweisen, die im Vergleich zu Vertiefungen innerhalb von solchen Studiengängen wie Maschinenbau wesentlich größer ist.

Master of Science Engineering Physics (MSEP)

Ein auslandsorientierter Studiengang

Horst Kreitlow

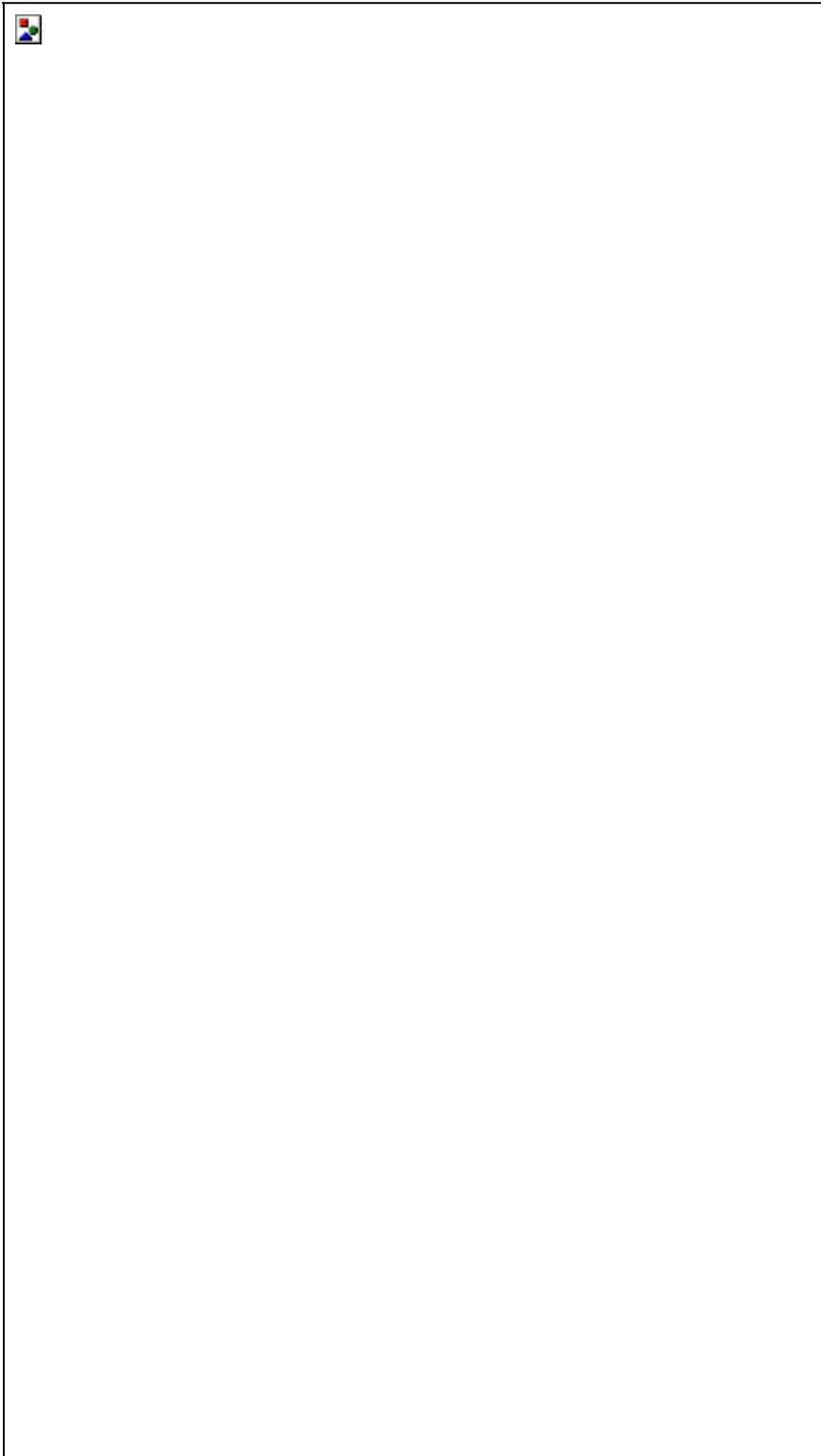
Im Fachbereich Physik der Universität Oldenburg (UOL) und dem Fachbereich Naturwissenschaftliche Technik der FH Ostfriesland (FHO) ist ein gemeinsam entwickelter Studiengang *Master of Science Engineering Physics (MSEP)* im Rahmen des Pilotprogramms „Auslandsorientierte Studiengänge“ des DAAD initiiert worden. Die Attraktivität eines solchen Studienganges, in dem neben einer physikalisch-technischen Grundausbildung insbesondere moderne Methoden der Lasermeß- und Laserprozeßtechnik, der biomedizinischen Technik und der technischen Akustik vermittelt werden, begründet sich aus dem Bedarf vieler Industrie- und Technologiebereiche (Automobilindustrie, Materialbearbeitung, Medizintechnik, mechanische und optische Meßsysteme). Typisches Merkmal ist die interdisziplinäre Verankerung mit physikalischen Grundlagen in Verbindung mit ingenieurwissenschaftlichen Anwendungen, die sich in der besonderen Kooperation von Fachhochschule und Universität widerspiegelt. Die drei Schwerpunkte *Laser Technology*, *Biomedical Technology*, *Sound and Vibration* des MSEP sind in die Forschungsrichtungen der beteiligten Hochschulen eingebettet, was eine für qualifizierte ausländische Studierende attraktive *State-of-the-Art-Ausbildung* garantiert. Der grundständige Studiengang bietet die Abschlüsse „Bachelor“ nach einem sechssemestrigen und „Master“ nach einem acht- bzw. zehensemestrigen Studium (s. Abb. 1).

Beschreibung des Studienganges

Nach erfolgreichem Abschluss eines viersemestrigen Grundstudiums erfolgt die Spezialisierung auf einen der oben genannten Schwerpunkte. Dabei wird das fünfte Semester an der Partnerhochschule des gewählten Schwerpunktes durchgeführt. (Sound and Vibration an der Technischen Universität Dänemark (DTU) in Lyngby, Laser Technology an der TU Twente, Biomedical Technology an der Rijksuniversität Groningen). Studierende mit dem Ziel „Bachelor“ fertigen im sechsten Semester studienbegleitend eine Abschlussarbeit mit einem Umfang von etwa 4 SWS an. Studierende mit dem Ziel „Master“ führen vom sechsten bis achten Semester ein Fortgeschrittenstudium durch, das neben physikalischen Inhalten und einer Vertiefung des Schwerpunktes eine zur Wahrnehmung von Führungsaufgaben qualifizierende Ausbildung umfaßt. Für den Abschluß M.Eng. wird im achten Semester das Studium durch Anfertigung einer Master-Thesis abgeschlossen. Die Veranstaltungen des achten Semesters

wer-

**Abb. 1: „Engineering Physics“ mit Bachelor- und Master-Abschluß-
möglichkeiten**



den in Form von 2 Blöcken zu je einer Woche angeboten, so daß die Master-
Thesis in einem Industrieunternehmen oder externen Forschungsinstitut ange-

fertigt werden kann. Der Abschluß M.Sc. kann ebenfalls erlangt werden, jedoch nach dem Anfertigen einer umfangreichen Master-Thesis im neunten und zehnten Semester. Der Master-Abschluss kann als Grundlage für die Aufnahme eines Promotionsstudiums an der UOL dienen.

Das Studium hat einen Umfang von durchschnittlich 20 SWS pro Semester, dazu kommen im Grundstudium Sprachkurse in Deutsch für ausländische bzw. Englisch für deutsche Studierende im Umfang von insgesamt 12 SWS. Ausländische Studierende führen zusätzlich nach dem zweiten Semester einen Intensivkurs in Deutsch im Umfang von 80 Stunden durch. Der Gesamtumfang der Deutschkurse errechnet sich im ausgebauten Zustand auf ca. 320 Stunden pro Jahr.

Vorzüge für Studierende

Zum Studiengang gehört eine intensive Betreuung der Studierenden durch Übungsgruppen sowie feste Ansprechpartner (Mentoren). Auf diese Art können einerseits Defizite frühzeitig erkannt und behoben werden, zugleich festigt die stetige Rückmeldung das Vertrauen der Studierenden in ihre Fähigkeiten. Etwa je die Hälfte der Studierenden stammen aus dem In- bzw. Ausland. Bei der Zusammensetzung der Gruppen wird darauf geachtet, daß Studierende aus dem In- und Ausland zusammenarbeiten. Diese Kooperation bietet über die fachlichen Aspekte hinaus Vorteile für beide Seiten. Unterstützt wird die internationale Komponente durch in das Studium integrierte Deutsch- und Englischkurse. Die Veranstaltungen der ersten beiden Semester werden auf Englisch, später mit einem wachsenden Anteil Deutsch durchgeführt. Das fünfte Semester findet an einer der Partnerhochschulen im (europäischen) Ausland statt. Während deutsche Studierende hier wichtige, die Berufschancen wesentlich erhöhende Erfahrungen sammeln, haben die aus dem typischerweise aussereuropäischen Ausland stammenden Studierenden hier die Möglichkeit, die deutsche und europäische Lebensweise kennenzulernen.

Die Studienleistungen werden durchgängig nach dem „Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen“ (ECTS) bewertet, demzufolge das Studium Prüfungsleistungen von 30 Kreditpunkten pro Semester umfasst. Die akademischen Auslandsämter der Hochschulen halten Informationspakete zum Studium nach dem ECTS vor.

Eine Besonderheit des MSEP ist das semesterübergreifende „Laboratory Project“, das ab dem zweiten Semester die üblichen Praktika ersetzt. In Erweiterung der *case studies* an angelsächsischen Hochschulen werden die Studierenden aller beteiligten Semester gemeinsam an einer Projektaufgabe, die ein Modell der beruflichen Aufgabenstellungen darstellt, arbeiten. Die Studierenden im sechsten und siebten Semester sollen dabei in der Rolle des *senior-engineers* die Projekt- und Finanzplanung übernehmen. Die Studierenden der früheren Semes-

ter entwickeln ihrem Ausbildungsstand entsprechend Meßtechniken und konstruieren die für das Projekt notwendigen Apparaturen. In einem regelmäßigen monatlichen Treffen mit dem zuständigen Lehrenden wird ein Statusreport abgegeben, werden die Ergebnisse, die Meßtechniken, die Datenauswertung und die Planungskonzepte diskutiert. Die Zusammenarbeit der deutschen und ausländischen Studierenden in einer solchen Veranstaltung stärkt die soziale Integration, sie führt zudem an praktische Aufgaben heran; es erfolgt automatisch eine Wissensvermittlung von den Erfahreneren zu den jüngeren Studierenden. Von dem *Laboratory Project* kann zudem im Vergleich zu gewöhnlichen Praktika eine effektivere und motivierendere Vermittlung von praxisnahem Wissen erwartet werden.

Zur Zulassung zum Studium werden neben der Zugangsberechtigung für ein Fachhochschulstudium (für B.Sc., M.Eng.) bzw. die allgemeine Hochschulreife (für M.Sc.) oder einer äquivalenten ausländischen Qualifikation gute Englischkenntnisse (TOEFL mit einem Minimum von 500 Punkten) vorausgesetzt. In Abb. 2 sind die Vorzüge des Studiengangs nochmals zusammengefaßt.

Abb. 2: Studiengang Engineering Physics

- ca 50% ausländische Studierende
- Internationale Studienabschlüsse
 - Bachelor
 - Master of Engineering
 - Master of Science
- Zusammenarbeit zwischen FH und Uni
- Ausbildungssprache: englisch
- Modularisierung, ECTS
- Laboratory Project
- Internationales Studiensemester
- Long Distance Learning
- Keine Studiengebühren

Studentische Nachfrage und Erwartungen der Wirtschaft

Irene Lischka

Den nachfolgenden Darlegungen liegen folgende Thesen zugrunde:

- Die Funktion von Hochschulbildung in Deutschland hat sich, relativ unabhängig von den Konzepten der Hochschulen selbst, in den zurückliegenden Jahrzehnten deutlich verändert; gleichzeitig begründet diese veränderte Funktion wiederum auch die verstärkt auf berufliche Nutzung orientierten Erwartungen an Hochschulbildung. Diese Erwartungen prägen sich unter den Bedingungen eines enger werdenden Arbeitsmarktes weiter aus.
- Die Wirtschaft/Arbeitgeber erwarten von Absolventen der Hochschulen zunehmend soziale Kompetenzen, die Hochschulen stehen damit in einer veränderten Pflicht gegenüber den Studierenden, der u.a. mit neuen Ausbildungsprofilen und -konzepten entsprochen werden kann.

Diskussionen zur Profilierung von Hochschulbildung setzen in der Regel bei Fragen zu deren Anliegen und Richtung an, bei Fragen danach, was diesbezüglich Merkmale einer neuen Qualität von Hochschulbildung sind. In den einzelnen Hochschulen und Fachbereichen ist darüber ein Konsens zu erzielen. Maßstäbe an die Qualität und Profilierung der Hochschulausbildung werden aber auch von den Abnehmern von Hochschulabsolventen benannt, also der Wirtschaft, den öffentlichen Einrichtungen, den Profit- und Non-profit-Organisationen und in zunehmendem Maße auch von den Absolventen quasi als Abnehmer ihrer selbst – nämlich dann, wenn sie sich selbständig machen. In Verbindung damit ist die dritte Gruppe zu sehen, die mit ihren Erwartungen an Hochschulbildung ausdrückt, was sie als Ziel und Zweck des Studiums sieht – die Studierenden bzw. potentiellen Studierenden.

Selbstverständlich existieren die Ziele, Erwartungen und Vorstellungen dieser drei Akteursgruppen nicht losgelöst voneinander. Vielmehr korrespondieren sie miteinander, nehmen einander wahr und befruchten sich idealerweise auch. Allerdings können sie auch divergieren, unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Die Vorstellungen, die *Hochschulen* aus ihrem Verständnis von moderner Hochschulbildung haben, stehen jetzt im Mittelpunkt der Diskussionen. Aber sind das auch die Ziele der „Abnehmer“ von Hochschulbildung oder die Ziele derer, die Hochschulbildung nachfragen? Nachfolgend werden Positionen dieser beiden Gruppen als Hintergrund der Überlegungen an den Hochschulen erläutert.

Unbestritten kann dabei wohl davon ausgegangen werden, daß sich die Funktion von Hochschulbildung in den zurückliegenden Jahrhunderten, insbe-

sondere aber innerhalb der letzten Jahrzehnte erheblich verändert hat. War Hochschulbildung in der Vergangenheit vorrangig, wenn auch nicht ausschließlich, als Bildung um der Bildung willen, als Wissenschaft um der Wissenschaft willen angelegt, hat die Bildungsexpansion als Antwort auf die Wissensexplosion und gleichzeitig auch als deren Ursache zu einem erheblichen Funktionswandel geführt. Die Öffnung der Hochschulen in Verbindung mit der wissenschaftlichen Fundierung von Industrie, Wirtschaft, und Verwaltung führte zu einem Funktionswandel von Hochschulbildung, der reflektiert im Gegenzug auch wiederum zu veränderten Erwartungen der Teilhaber an Hochschulbildung führte. Hochschulbildung wird – zumindest außerhalb der Hochschulen – in stärkerem Maße als je zuvor in Beziehung zu ihrer gesellschaftlichen Nutzung und Anwendung gesehen.

Dieser Funktionswandel führte auch dazu, daß Hochschulen und Hochschulbildung heute als ein wesentlicher Faktor regionaler Arbeitsmarktentwicklung anerkannt sind. Damit stellt sich in Zeiten hart konkurrierender regionaler, nationaler und internationaler Arbeitsmärkte die Frage, was und wie Forschung und Lehre an den Hochschulen sein müssen, damit sie in diesem Wettbewerb mithalten können.

Was also erwarten diejenigen, die sich heute für ein Studium entschließen, von Hochschulbildung? Warum entschließen sie sich zu einem Studium? Untersuchungen belegen, daß die Studienentscheidungen derzeit in der Mehrzahl unter Antizipation der Art und Weise der künftigen Berufstätigkeit getroffen werden. Eine Studienentscheidung frei von beruflichen Zielen mündet sogar, wie entsprechende Untersuchungen zeigten, überproportional häufig zu einem vorzeitigen Studienabbruch. Erfolgreich sind also in stärkerem Maße die Studierenden, die zumindest Visionen von ihrem späteren Beruf haben.

Natürlich können die Vorstellungen der Studienanfänger und Studierenden von ihren späteren beruflichen Tätigkeiten und den Anwendungsmöglichkeiten ihrer an den Hochschulen zu erwerbenden Kompetenzen den konkreten Anforderungen der Arbeitswelt nur bedingt entsprechen. Die mit dem Hochschulstudium verbundenen beruflichen Ziele verdeutlichen aber, welche persönlichen Resultate Studierende im Ergebnis eines Studiums erwarten. 73% der Studienanfänger geben als Ziel eine berufliche Karriere an, also ein eher äußerlich wahrnehmbares Ergebnis, und 67% fachliche Anerkennung, Männer dabei jeweils häufiger als Frauen. Beachtenswert ist – und das erscheint fast als ein Widerspruch – daß die berufliche Karriere nicht bedingungsloses Ziel ist. Vielmehr verfolgt die Mehrzahl der Studierenden mit den Berufszielen auch soziale Orientierungen, wollen sie mit und für Menschen tätig sein, auch in den Ingenieurwissenschaften und nicht nur in der Medizin, obwohl diesbezüglich natürlich durchaus Unterschiede bestehen (vgl. Heublein, 1998).

Vergleicht man speziell diese Zielvorstellungen mit denen, die sowohl die Hochschulen als auch die Wirtschaft sehen, kann man nur bedingt oder indirekt Übereinstimmung erkennen. Es stellt sich zumindest die Frage, inwieweit bei

den Heranwachsenden möglicherweise trotz oder gerade wegen der Prägung durch Werte der Moderne – und dazu sei berufliche Karriere über Hochschulbildung gezählt – nunmehr bereits eher postmoderne Werte an Bedeutung gewinnen, sich in diesem Sinne schon ein stärkerer Wertewandel vollzieht, als das gesellschaftlich wahrgenommen wird.

Nach wie vor sind die Ziele der fachlichen Anerkennung und Karriere bei den Studienanfängern der neuen Bundesländer ausgeprägter als bei denen der alten Bundesländer. Dafür sind zwei Hauptursachen zu sehen. Einerseits war Hochschulbildung in den neuen Ländern auch bis 1990 betont verwertungs- und berufsorientiert, was die Sozialisation der Bevölkerung noch heute prägt. Zum anderen ist davon auszugehen, daß die Verengungen und Verwerfungen des Arbeitsmarktes nicht dazu beitragen, von diesem stark verwertungs- und berufsorientierten Verständnis von Hochschulbildung abzugehen.

Belege für die zunehmende Orientierung auf die berufliche Verwertung von Hochschulbildung gibt auch die veränderte Nachfrage bzw. Inanspruchnahme der Hochschultypen. Bei einer in den neunziger Jahren insgesamt gesunkenen Studierneigung der Studienberechtigten hat sich der Zuspruch für die Fachhochschulen und damit für das FH-Diplom insgesamt erhöht, während der Zuspruch für die Universitäten rückläufig ist. Das gilt für die neuen Bundesländer deutlich ausgeprägter als für die alten Bundesländer trotz gleicher Tendenz. Auch damit wird ausgedrückt, daß die Erwartungen an die Praxisverbundenheit, die Anwendungsorientierung und den Berufsbezug von Hochschulbildung zugenommen haben. Von 1980 bis 1996 ist der Anteil der Studienanfänger an Fachhochschulen zwar nur um reichlich 2 Prozent gestiegen, dies resultiert jedoch aus den begrenzten Studienplätzen an den Fachhochschulen. Die Bedürfnisse der Studienberechtigten haben sich anders entwickelt und können aufgrund der Zulassungsbeschränkungen an den Fachhochschulen nur bedingt realisiert werden.

Dem könnte entgegengehalten werden, daß aber gerade in Studienfächern wie Maschinenbau und Elektrotechnik, in denen der Anwendungs- und Berufsbezug auch bei einem universitären Studium faktisch impliziert ist, die Anfängerzahlen teilweise bis zu einem Drittel zurückgegangen waren, bevor sie nun wieder steigen. Gerade dieser Rückgang und aktuelle Wiederanstieg belegen aber die zunehmend auf berufliche Nutzung gerichteten Erwartungen an ein Hochschulstudium und die verstärkt in Verbindung mit dem Arbeitsmarkt stehenden Studienentscheidungen. Zwar gilt, daß dieser Zusammenhang auch schon vor zwanzig Jahren existierte und sich Bewegungen des Arbeitsmarktes in den Studienentscheidungen niederschlugen. Allerdings bestehen trotzdem Unterschiede. Diese bestehen erstens darin, daß während früherer wirtschaftlicher Krisen in der damaligen Bundesrepublik die Studienanfängerzahlen und die Studierwilligkeit nicht etwa zurückgingen, sondern sogar stiegen, während derzeit genau Gegenteiliges zu beobachten ist. Zweitens sind auf dieser Basis

auch die Schwankungen in den einzelnen Studienfächern geringer gewesen als gegenwärtig.

Hinweise darauf, daß der sich verengende Arbeitsmarkt die Erwartungen an Hochschulbildung verändert, ergaben Erhebungen, die durch HoF Wittenberg in diesem Jahr an ausgewählten Gymnasien durchgeführt wurden (Lischka 1998). Dabei wurden in Sachsen-Anhalt, dem Bundesland mit der höchsten Arbeitslosigkeit (Februar 1998: 21,5% bzw. Unterbeschäftigungsquote ca. 40%), die Positionen von Gymnasiasten der 12. Klasse (also hier kurz vor dem Abitur) aus Kreisen mit einer relativ niedrigen Arbeitslosigkeit (ca.16%) denen aus Kreisen mit einer besonders hohen Arbeitslosigkeit (ca. 25%) gegenübergestellt. Die Kreise befinden sich jeweils in gleicher Nähe zu bedeutenden Hochschulstandorten (Halle und Magdeburg). Es wäre denkbar gewesen, daß die Erwartungen, Positionen und Verhaltensweisen der Gymnasiasten zwischen diesen Kreisen nicht abweichen, sondern daß die Situation im Land insgesamt prägender ist und diese regionalen Unterschiede vollständig überlagert. Es wurden jedoch selbst unter diesen Bedingungen Abweichungen in den Positionen der Gymnasiasten ermittelt. Diese lassen die Annahme zu, daß noch größere bzw. großräumigere Unterschiede der Arbeitsmarktbedingungen Verhalten und Positionen der potentiellen Studienanfänger in ebenfalls noch stärkerem Maße prägen.

Worin bestehen Unterschiede? (Siehe Übersicht 1) Die Studierwilligkeit der Gymnasiasten beider Regionen weicht nur gering voneinander ab. Unterschiede zeigen sich aber bei den Hintergründen der Studienabsichten. Auf die Frage, in welcher Weise die Gymnasiasten die Arbeitsmarktsituation bei ihrer Berufs- und Bildungsentscheidung berücksichtigen, stehen

- die Orientierung auf eine den Interessen entsprechende Berufs- und Bildungsentscheidung und
- die Präferenz eines Studiums in Verbindung mit einer betrieblichen Ausbildung

insgesamt an erster Stelle.

Während in den wirtschaftlich stärkeren Kreisen jedoch die Interessen die Studienentscheidung dominieren, besteht in den wirtschaftlich schwächeren Kreisen dagegen ein besonders hohes Interesse an der Kombination Studium-betriebliche Ausbildung. Das spricht dafür, daß pragmatische Aspekte, z.B. die vermuteten breiteren Einstiegschancen in den Arbeitsmarkt und soziale Sicherheiten, die Studienentscheidung desto stärker prägen, je ungünstiger die wirtschaftliche Lage ist. Den eigenen Interessen traut man dann etwas weniger.

Insgesamt deuten die Befunde darauf, daß Jugendliche aus wirtschaftlich ungünstigen Regionen ihre Entscheidung deutlich stärker im Zusammenhang mit der Arbeitsmarktsituation treffen als jene aus wirtschaftlich günstigeren Regionen. Das gilt auch für die Wahl des Hochschultyps. In wirtschaftlich ungünstigen Regionen wird sowohl die Universität als auch die Fachhochschule bewußter gewählt, die Wahl ist in höherem Maße von den individuellen Über-

legungen in Verbindung mit der Arbeitsmarktlage getragen als bei Jugendlichen aus den wirtschaftlich günstigeren Kreisen (Übersicht 1). Wie zu erwarten war, ist der Zuspruch für Fachhochschulen in den wirtschaftlich schwächeren Kreisen besonders hoch. Dort streben fast 40 Prozent der studierwilligen Gymnasiasten ein Fachhochschulstudium an, in den wirtschaftlich günstigeren Kreisen sind das 27 Prozent. Umgekehrt verhält sich dementsprechend die Nachfrage für Universitäten.

Übersicht 1: Berücksichtigung der Arbeitsmarktsituation bei der Berufs- und Bildungsentscheidung studierwilliger Gymnasiasten, diff. nach der Arbeitsmarktsituation der Heimatregion (Anteil der MW 1+2 in %)*

Die Arbeitsmarktsituation kann man bei der Berufs- und Bildungsentscheidung in unterschiedlicher Weise berücksichtigen. Was trifft für Sie zu?	Arbeitsmarktsituation	
	rel. günstig	rel. ungünstig
Das spielt für mich keine Rolle	17	20
Deshalb gehe ich von ursprünglichen Wünschen ab und suche nach anderen Berufsrichtungen	11	17
Deshalb werde ich nur machen, was mich interessiert; nur dann kann ich gut sein und Chancen haben	52	42
Deshalb wäre mir ein Studium in Verbindung mit einer beruflichen Ausbildung recht	49	53
Deshalb will ich lieber eine Lehre machen	11	18
Deshalb bevorzuge ich eine Fachhochschule	22	35
Deshalb bevorzuge ich eine Universität	39	43

*Antwortmodell: 1 – in sehr starkem Maße zutreffend.....5 – nicht zutreffend

Allerdings polarisieren sich in den wirtschaftlich schwächeren Kreisen offenbar auch die Auffassungen darüber, *warum* die Fachhochschule bzw. *warum* die Universität als die bessere Antwort auf die wirtschaftliche Situation angesehen wird. In Interviews betonten die Interessenten an einem universitären Studienplatz in erster Linie die Breite und aus ihrer Sicht höhere Wertigkeit eines universitären Abschlusses als bessere Basis für den Einstieg auf den Arbeitsmarkt. Die Interessenten für die Fachhochschulen sehen diese Basis hingegen eher über das anwendungsorientierte, praxisbezogene Studium an Fachhochschulen gegeben.

Auch in den Überlegungen für die Wahl des Studienfaches wurden Unterschiede in Abhängigkeit von der Arbeitsmarktsituation ermittelt (vgl. in Übersicht 2 die signifikanten Antwortdifferenzen zwischen Regionen mit relativ günstiger und mit relativ ungünstiger Arbeitsmarktsituation zu den Aussagen

„Ich möchte dieses Fach studieren, weil ich mir davon gute Arbeitsmarktchancen erhoffe“ und „... ich nur so in dem gewünschten Beruf tätig sein kann“). Zulassungschancen, Arbeitsmarktchancen, Orientierungen auf einen bestimmten Beruf sowie Verdienstmöglichkeiten prägen bei Gymnasiasten aus wirtschaftlich relativ ungünstigen Kreisen in höherem Maße die Studienfachentscheidung als in den wirtschaftlich günstigeren Kreisen.

Übersicht 2: Gründe der Studienfachwahl, diff. nach der Arbeitsmarktsituation der Heimatregion von Gymnasiasten
(Anteil der Antworten zutreffend/in starkem Maße zutreffend in %)

Ich möchte dieses Fach studieren, weil	Arbeitsmarktsituation	
	rel. günstig	rel. ungünstig
es mich besonders interessiert	94	94
dafür gute Zulassungschancen bestehen sollen	17	36
ich mir davon gute Arbeitsmarktchancen erhoffe	63	68
ich nur so in dem gewünschten Beruf tätig sein kann	69	73
damit die Verdienstmöglichkeiten besonders gut sind	43	48

Wenn davon ausgegangen wird, daß in den kommenden Jahren kaum wieder Vollbeschäftigung zu erwarten ist (so jedenfalls die entsprechenden Prognosen), der Verdrängungswettbewerb auf dem Arbeitsmarkt damit anhalten dürfte, wäre daraus abzuleiten, daß Studienberechtigte und Studienanfänger weiterhin verstärkt solche Studienangebote nachfragen dürften, die ihnen in besonderem Maße soziale Perspektiven, also berufliche Verwertbarkeit von Hochschulbildung, zu versprechen scheinen.

Speziell die Untersuchungen aus den neuen Bundesländern (Übersicht 3) verdeutlichen auch, wie sich die Ausrichtung auf jeweils einen bestimmten Beruf ausgeprägt hat. Einen höheren Stellenwert hat dabei auch die Orientierung auf berufliche Selbständigkeit bekommen – darauf wird nachfolgend noch Bezug genommen –, während die Bedeutung von Bildungsinteressen für die Studienentscheidung insgesamt zurückgegangen ist (Übersicht 4).

Übersicht 3: Gründe der Gymnasiasten für die beabsichtigte Studienfachwahl
(Mittelwerte x bei fünfstufigem Antwortmodell)*

Ich möchte das Studienfach wählen, weil	neue Bundesländer**			Stichprobe Sachsen- Anhalt
	1991	1992/93	1995	1998
1. es mich besonders interessiert	1,82	1,77	1,48	1,44
2. ich nur so im gewünschten Beruf tätig sein kann	2,52	2,53	2,06	1,98
3. die Verdienstmöglichkeiten damit besonders gut sein sollen			2,64	2,62
4. ich mir damit gute Arbeitsmarktchancen erhoffe	–	2,59	2,70	2,42
5. man sich damit auch selbständig machen kann	3,22	3,15	2,80	2,81
6. dafür gute Zulassungschancen bestehen sollen	3,70	3,41	3,39	3,30
7. mir das besonders empfohlen wurde	4,00	3,75	3,85	3,74
8. ich damit an dem von mir gewünschten Ort studieren kann	4,18	3,95	3,55	3,24
9. ich das in Heimatnähe studieren kann				3,56

* Antwortmodell: 1 – sehr stark zutreffend..... 5 – überhaupt nicht zutreffend

** vgl. Lischka 1997

Übersicht 4: Begründungen der Gymnasiasten für ihre Studienabsicht
(Mittelwerte x bei fünfstufigem Antwortmodell)*

Begründungen	neue Bundesländer**			Stichprobe Sachsen- Anhalt
	1991	1992/93	1995	1998
Interessante Tätigkeit nach dem Studium	1,54	1,59	1,60	1,52
Sicherung einer beruflichen Existenz			1,65	1,72
Guter Verdienst nach dem Studium	2,18	2,08	2,03	1,94
insgesamt Verbesserung der Arbeitsmarktchancen			2,17	2,15
Aneignung hoher Bildung	2,11	2,25	2,35	2,26
Interessante Jugendzeit	3,37	3,33	3,28	3,01

* Antwortmodell: 1 – sehr stark zutreffend..... 5 – überhaupt nicht zutreffend

** vgl. Lischka 1997

Im Folgenden sollen nun vorrangig die Erwartungen der Wirtschaft thematisiert werden. Untersuchungen zur Entwicklung der Arbeitsmärkte, u.a. am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, bei den Industrie- und Wirtschaftsverbänden, weisen relativ übereinstimmend die Richtungen der wirtschaftlichen Entwicklung aus. (Vgl. Studium und Arbeitsmarkt, 1996). Unterschiedliche Positionen bestehen allerdings noch über das Ausmaß der Auswirkungen dieser Entwicklungen auf den Akademikerarbeitsmarkt.

Folgende Entwicklungen werden nach den derzeitigen Auffassungen diesen Markt am nachhaltigsten prägen:

1. Zunehmendes Tempo der Veränderungen politischer, gesellschaftlicher und weltwirtschaftlicher Rahmenbedingungen (siehe Asien, GUS), das zügiges Reagieren der Wirtschaft bzw. „Einkalkulieren“ dieser Nichtkalkulierbarkeit verlangt;
2. Zunehmende Deregulierung der Märkte, die in höherem Maße in Konflikte geraten können;
3. Verstärkte Ausrichtung deutscher Unternehmen auf die Weltmärkte (Globalisierung) mit der Konsequenz der Ausrichtung von Produkten, Dienstleistungen und damit Arbeitsanforderungen auf sehr unterschiedliche internationale Erfordernisse bei gleichzeitiger Verlagerung von Arbeitsplätzen ins Ausland;
4. Wachsende Bedeutung der Finanzmärkte (Kapitalexport) gegenüber den Warenmärkten mit den daraus resultierenden Verschiebungen auf den Arbeitsmärkten;
5. Verselbständigung von Unternehmen bzw. Unternehmensteilen, Fragmentierung von Unternehmen und Karrieren, Zunahme von Selbständigkeit und Scheinselbständigkeit;
6. Neue technische Entwicklungen im Informationsbereich und
7. Enger werdene Finanzspielräume der öffentlichen Haushalte.

Ausgehend von diesen Entwicklungsrichtungen ergeben sich neue Erwartungen bzw. Anforderungen an Hochschulabsolventen. Wenn die Hochschulen tatsächlich die veränderte Funktion von Hochschulbildung umsetzen und den Erwartungen der Studierenden nachkommen wollen, ihnen mit Hochschulbildung einen guten Start für die berufliche Existenz zu vermitteln, sind damit von den Hochschulen neue Qualitäten bei der Planung und Realisierung der Lehre gefordert.

- Ausgehend von einem bestimmten Studienfach, das sich Studienanfänger entsprechend ihren Interessen, Neigungen und Einblicken in die Welt der Arbeit wählen, kommt es künftig darauf an, daß Studierende in der Auseinandersetzung mit dem gewählten Fach im gesellschaftlichen Bezug die Einsicht in die Unwägbarkeiten des Arbeitsmarktes vertiefen und basierend darauf

- überfachliche Qualifikationen erwerben, um damit auch Einstiegschancen auf anderen als den ursprünglich anvisierten Teilarbeitsmärkten, insbesondere auf den sich neu entwickelnden, zu haben.

Das bedeutet aus der Sicht der Arbeitsmarktexperten, der Wirtschaft und Industrie, daß Hochschulabsolventen grundsätzlich über folgendes Kapital verfügen sollten:

1. Höchstmaß an Bildung im Sinne von Breite und Vielfalt der fachlichen Kompetenzen (dazu wird an dieser Stelle bewußt auf weitere Erläuterungen verzichtet, da andere Beiträge genau dies thematisieren).
2. Methodische Kompetenzen, die darauf gerichtet sind, sehr rasch auf veränderte Anforderungen der Arbeitswelt zu reagieren bzw. diese mit zu initiieren (Methodenbeherrschung im engeren Sinne, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeiten, Fähigkeiten komplexen und vernetzten Denkens und Handelns, Erkennen neuer Arbeitsfelder und Fähigkeiten, diese u.a. durch eine selbständige Existenz auszufüllen).
3. Soziale Kompetenzen (die zwar schon seit längerem benannt, praktisch aber weniger ernsthaft verfolgt wurden) bilden mehr denn je eine wesentliche Voraussetzung für neue Arbeitsformen. Dazu zählen z.B. Teamfähigkeit, Verlässlichkeit, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Akzeptanz und Toleranz, kommunikative Fähigkeiten, Durchsetzungsvermögen bei gleichzeitiger Konsensfähigkeit.

Zu den beiden letztgenannten Punkten sei darauf verwiesen, daß Chancen zur Konsolidierung des Arbeitsmarktes heute u.a. verstärkt in der Gründung bzw. Förderung kleinerer und mittlerer Unternehmen, der Gründung und Förderung von Selbständigkeit gesehen werden. Es bestehen auch Anzeichen dafür, daß die Studierenden selbst verstärkt diese Option haben. Von den Hochschulabsolventen 1989 orientierten sich erst 14% ernsthaft auf eine berufliche Selbständigkeit. Unsere Befragungen der Gymnasiasten der neuen Bundesländer einschl. Berlin (O und W) zeigen, daß bei der Entscheidung für ein Studienfach die Aussicht auf eine spätere Selbständigkeit an Gewicht gewonnen hat. 1992/93 gaben 32% der Befragten an, daß die Chance, sich mit dem gewählten Studienfach auch selbständig machen zu können, ein wichtiger Grund der Studienfachwahl war. 1995 betrug dieser Anteil 49%, die Stichprobenbefragung 1998 in Sachsen-Anhalt ergab einen Anteil von 55%. (Lischka1997)

Aber sind die Absolventen auch auf eine selbständige Tätigkeit vorbereitet? 90% derer, die sich in den zurückliegenden Jahren selbständig machten, meinen, daß die Hochschulen in Vorbereitung auf eine Selbständigkeit zu wenig leisten. Diese Aussage begründen sie mit den von ihnen erlebten Defiziten sowohl im Fach- als auch im Grundlagenwissen, u.a. hervorgerufen durch eine zu starke fachdisziplinäre Trennung und Abgrenzung, durch Mängel in ihren organisatorischen Fähigkeiten. Selbständige in der Wirtschaft, z.B. Ingenieure, sehen vor allem Defizite in eher sozialen Kompetenzen, wie Durchsetzungsver-

mögen und Führungsqualitäten, sowie hinsichtlich ihrer praktischen Fremdsprachenkenntnisse (Minks, 1998b).

Wenn sich Hochschulen oder Fachbereiche dadurch profilieren wollen, ihre Studenten auch auf eine berufliche Selbständigkeit vorzubereiten, hieße es damit aus dieser Perspektive, bereits durch die Studiengangskonzepte disziplinäres Fachwissen mit interdisziplinären, integrativen und praxisbezogenen Komponenten zu verbinden. Es gibt weitergehende Auffassungen dahingehend, die Förderung von Selbständigkeit als eine Sozialisationsaufgabe der Hochschulen zu verstehen, Unternehmensgründungen bereits curricular anzulegen. Natürlich stößt man dabei sofort auf das Problem, daß eine Institution, die selbst nicht nach unternehmerischen Prinzipien arbeitet, auch nur bedingt prädestiniert ist, unternehmerisches Denken und Handeln hervorzubringen. Deshalb scheinen duale Ausbildungsformen eher geeignet, auch als Übungsfeld für unternehmerisches Handeln curricular angelegt zu werden.

Teamfähigkeit bei gleichzeitiger Eigenständigkeit, Verlässlichkeit, gegenstandsbezogene Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Akzeptanz und Toleranz unterschiedlicher Fachkulturen einschließlich Denkstrukturen, Fähigkeiten zur Kommunikation mit ständig wechselnden Ansprechpartnern, Durchsetzungsvermögen bei gleichzeitiger Konsensfähigkeit sind jene *soft skills*, die Unternehmen unterschiedlicher Branchen heute teilweise sogar *vor* den fachlichen Qualifikationen als Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche berufliche Karriere betonen. Dabei drückt diese Auflistung nicht nur künftige Anforderungen aus, vielmehr verweist sie auf typische aktuelle Defizite der Absolventen des deutschen Bildungssystems. Das sind die Erfahrungen der Wirtschaft, das sind aber auch die Empfindungen der Absolventen selbst, die ihre Situation nach dem Eintritt in das Berufsleben kennzeichnen. Als Defizite und damit als Forderungen an die Hochschulen, sowohl an die Universitäten als auch an die Fachhochschulen, empfinden die Hochschulabsolventen in erster Linie

- Mängel in der Fähigkeit fachübergreifend zu denken,
- Mängel in ihrer kommunikativen Kompetenz,
- Defizite in der Vermittlung von Praxiserfahrungen sowie
- ungenügende Teamfähigkeit.

Leider gilt, daß z.B. der Absolventenjahrgang 1993 diese Defizite tendenziell in noch stärkerem Maße beklagt als der Absolventenjahrgang 1989 (nach jeweils gleicher Dauer beruflicher Tätigkeit). In der retrospektiven Sicht auf ihre eigene Bildungsbiographie würden deshalb gegenwärtig deutlich mehr Absolventen, insbesondere die der Universitäten, eine Doppelqualifizierung präferieren als der 6 Jahre früher befragte Absolventenjahrgang (Minks, 1998a)

Aus den aktuellen Bildungsabsichten ist aber bekannt, daß zwar der Anteil derjenigen wächst, die nach dem Abitur eine Berufsausbildung wählen (derzeit rd. 35%), unter ihnen aber der Anteil derer, die später studieren wollen, rückläufig ist (von 10 auf 8% innerhalb der letzten 2 Jahre). Die nachlassende Tendenz,

nach der Berufsausbildung noch ein Studium aufzunehmen, spiegelt sich auch darin wider, daß 1993 noch 38% der Studienanfänger über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügten, 1996/97 jedoch nur noch 30%. Damit verbessern sich also die „Eingangsparameter“ für ein Studium bezüglich beruflich-praktischer Kompetenzen nicht, eher sind die Hochschulen gefragt, dem mit ihren Ausbildungskonzepten etwas entgegenzusetzen.

Relative Einigkeit besteht darüber, daß solche Kompetenzen weit über den traditionell an den Hochschulen erworbenen Fähigkeiten liegen. Dabei setzt sich immer mehr die Auffassung durch, daß die Lehre an den Hochschulen diese Anforderungen bereits konzeptionell, insbesondere aber in der Umsetzung berücksichtigen muß. Damit allein dürften die benannten, auf die Arbeitsmarkt-relevanz von Hochschulbildung gerichteten Anforderungen jedoch nur bedingt zu verwirklichen sein. Stärker als je zuvor scheint die Anreicherung des Studiums mit gezielten Praxisanteilen, die Kombination von Studium und auf das Studium bezogener Arbeit mit potentiellen Arbeitgebern eine geeignete Möglichkeit, die geforderten Merkmale modernen Studiums zu realisieren. Bislang teilweise hartnäckig verteidigte Auffassungen, daß allein umfassendes theoretisches Wissen ausreichend sei, den differenzierten Anforderungen beruflicher Praxis nach einem Studium zügig zu entsprechen, erscheinen dabei mehr denn je als fragwürdig.

Literatur

- Heublein, Ulrich (1998): Berufliche Orientierungen bei Studienanfängern. (HIS-Kurzinformation A 2/98), Hannover.
- Lischka, Irene (1997): Gymnasiasten der neuen Bundesländer – Bildungsabsichten. (HoF-Arbeitsberichte 2'97), Wittenberg
- Lischka, Irene (1998): Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt – Gutachten. (HoF-Arbeitsberichte 5'98), Wittenberg
- Minks, Karl-Heinz (1998a): Berufsstart im Wandel. Vortrag im Rahmen des Workshops „Hochschule und Beruf“ anlässlich des 20jährigen Bestehens des WZ 1 der Universität GH Kassel. Kassel, 4.6.1998, unveröff.
- Minks, Karl-Heinz (1998b): Das Potential für Selbständigkeit unter Hochschulabsolventen. (HIS-Kurzinformation A 1/98), Hannover
- Studium und Arbeitsmarkt (1996). Hochschulabsolventen an der Schwelle zu neuen Arbeitsformen. Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesanstalt für Arbeit. Frankfurt.

Organisatorische und inhaltliche Vernetzung von Hochschule und Unternehmen am Beispiel des C.A.M.P.U.S. Dortmund

Karl-Heinz Dammer

1. C.A.M.P.U.S.: Integration von Lernen, Forschen und Managementtätigkeit durch Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Unternehmen

Der C.A.M.P.U.S. Dortmund ist ein neues Bildungsinstitut, das auf einer Konversionsfläche der Stadt Dortmund aufgebaut werden soll, einem etwa 150 Hektar großen Terrain mit zum Teil noch nutzbaren Gebäuden, das 1995 von der britischen Rheinarmee verlassen wurde und bis auf weiteres für die Realisierung dieses Projekts reserviert ist.

Der Name C.A.M.P.U.S. versteht sich zugleich als Begriff und Programm. Der Begriff Campus verweist auf den Mikrokosmos von Lernen, Forschen und Leben, der auf dem ehemaligen Kasernengelände entstehen soll. Als Abkürzung steht C.A.M.P.U.S. für das Programm des **C**enter for **A**dvanced **M**anagement, **P**rojects and **U**tility **S**tudies, das die Integration von primärer Managementausbildung und Forschung mit unternehmerischer Tätigkeit und damit die Umsetzung eines neuen Konzepts der praxisorientierten Ausbildung von Managern anstrebt.

Getragen wird das Projekt von fünf Säulen:

- Einer privaten *Dualen Grande Ecole*, in der der Grundgedanke dualer Berufsausbildung deutschen Typs mit der Tradition berufsbezogener Eliteausbildung französischer Grandes Ecoles zu einer neuen Form projektorientierter Managementausbildung zusammenfließt.
- Mehreren parallel arbeitenden *Zukunftslaboren*, in denen Wissenschaftler verschiedener Fachrichtungen mit hochqualifizierten Praktikern aus Wirtschaft und Verwaltung theoretisch fundierte und zugleich praxisorientierte Lösungsansätze für die Schlüsselprobleme der künftigen Industriegesellschaften erarbeiten.
- Einem *Weiterbildungsinstitut*, das – ebenfalls in Projektform – Arbeit und Lernen integriert und dabei flexibel auf die in Anspruch und Zielsetzung differenzierten Weiterbildungsbedürfnisse seiner Klienten eingeht.
- Einem *Institute for Advanced Study*, in dem hochkarätige Vertreter verschiedener Wissenschaften in einen interdisziplinären Diskurs über problemorientierte Grundlagenforschung treten können, die sich aus dem Spannungsfeld von Wirtschaft, Technik und Gesellschaft ergibt.

- Ungefähr 120 bis 150 *kleinen, mittelständischen und großen Unternehmen* (unter ihnen auch Non-profit-Unternehmen) aus dem In- und Ausland, die sich – sei es mit einem Büro, sei es als Abteilung oder als gesamtes Unternehmen – auf dem Campus ansiedeln sollen und die primären Kooperationspartner der Bildungsinstitute sind.

Den Kern des Ausbildungsbetriebs bildet die Grande Ecole, die indes ohne die Ansiedlung von Unternehmen nicht funktionsfähig ist. Die Unternehmen werden damit zum wichtigsten Baustein des Konzepts, oder, zugespitzt ausgedrückt: Die Unternehmen können zwar ohne C.A.M.P.U.S. leben, C.A.M.P.U.S. aber nicht ohne die Unternehmen. Wie läßt sich dieses Abhängigkeitsverhältnis einer akademischen Institution von weitgehend profitorientierten Unternehmen rechtfertigen – ein Abhängigkeitsverhältnis, das im Hinblick auf die Idee der deutschen Universität als Provokation empfunden werden muß?

2. Grundprobleme der Dualität von Lernorten

Sämtliche Formen von systematisch und allgemein betriebener Bildung und Ausbildung zeichnen sich von jeher dadurch aus, daß sie in einem institutionell mehr oder minder stark vom gesellschaftlichen Umfeld abgeschirmten „Schonraum“ stattfinden. Es soll zwar „fürs Leben gelernt“ werden, dem „Leben“ ist jedoch der Aufenthalt in Institutionen vorgeschaltet, die z.T. von den Regeln der Praxis entlastet sind. Dies hat besonders für die berufliche Ausbildung, egal welchen Niveaus, negative Konsequenzen. Selbst dort, wo die Ausbildung parallel sowohl in einer Bildungsinstitution als auch in einem Unternehmen stattfindet, wie im Fall des Dualen Systems oder der Wirtschaftsakademien, befinden sich die Schüler bzw. Studenten entweder im Unternehmen, wo sie den professionellen, ökonomischen und sozialen Regeln und Zwängen des Arbeitsalltags unterworfen sind, oder in der Schule bzw. Akademie, wo sie, von jener Verantwortung und jenen Zwängen weitgehend entlastet, das lernen sollen, was als notwendig für die Bewältigung der verschiedenen praktischen Anforderungen angesehen wird, aber in den Bildungsstätten nicht so erfahren werden kann.

Diese Dualität hat nicht nur Konsequenzen für die Kompetenzentwicklung der Lernenden, sondern auch für das Verhältnis der beiden Lernorte zueinander. In dem Maße, wie die Ausbildungsinstitution sich von der Praxis entfernt, wird sie von den Betrieben gegebenenfalls als ein notwendiges, aber nicht unbedingt nützliches Komplement der Ausbildung wahrgenommen. Die Einführung in die betriebliche Praxis ihrerseits erfolgt häufig nicht in didaktisch strukturierter Form, sondern entsprechend den jeweiligen arbeitsorganisatorischen Erfordernissen. Dieser Pragmatismus wiederum bestärkt die Ausbildungsanstalten in ihrer Tendenz, sich von der Praxis zu distanzieren, die eine fundierte Qualifizierung der Lernenden nicht zu gewährleisten scheint. Unter diesen Bedingungen mögen die beiden Lernorte friedlich koexistieren und Informationen und Erfah-

rungen austauschen können, zu einem kontinuierlichen und vor allem für die Lernenden fruchtbaren Austauschprozeß wird es jedoch kaum kommen. Solche Austauschprozesse zu initiieren und zu institutionalisieren wird eine der Hauptaufgaben des C.A.M.P.U.S. sein.

Unmittelbar verknüpft mit der institutionellen Trennung der Lernorte ist auch die inhaltliche Scheidung von Arbeiten und Lernen. Die Lehre folgt für gewöhnlich der wissenschaftlichen Fachsystematik, wobei die allein von ihrer theoretischen Seite her gefaßten Inhalte so strukturiert werden, daß sie nur bruchstückhaft und mit Mühe auf komplexe Handlungsprobleme der Praxis angewandt werden können, wie vor allem die Erfahrungen mit dem Dualen System zeigen. Dort existiert für jeden Berufsbildungsgang eine eigene Ausbildungsordnung, in der Aufbau und Abfolge der Lerninhalte sowohl für den schulischen Unterricht als auch für die betriebliche Praxis festgelegt sind. Auf diese Weise soll eine optimale Koordination der beiden Lernorte gewährleistet und dem Schüler die Möglichkeit gegeben werden, das schulisch erworbene Wissen als ein in der Praxis anwendbares und für deren vernünftige Gestaltung notwendiges zu erfahren. Faktisch folgen die Betriebe jedoch nur selten diesem Plan, da er sich häufig nicht mit ihrer Arbeitsorganisation deckt und da sie es vorziehen, die Auszubildenden dort einzusetzen, wo sie für den Betrieb den größten Nutzen bringen. Für die Auszubildenden bedeutet dies, daß sie trotz großer bildungsplanerischer Bemühungen nur selten bzw. fragmentarisch die Gelegenheit bekommen, in der betrieblichen Praxis die Notwendigkeit und Nützlichkeit theoretischen Wissens zu erfahren.

Die mangelnde inhaltliche Integration von Arbeiten und Lernen kann gravierende Folgen für die Kompetenzentwicklung haben. In dem Maße, wie sich das theoretisch erworbene Wissen oder die abstrakt erworbene Problemlösungskompetenz als ungeeignet oder unzureichend für die Bewältigung der beruflichen Praxis erweisen, werden sie dort vernachlässigt oder vergessen und durch Lösungs- und Professionalisierungsmuster ersetzt, die den Anforderungen des jeweiligen Unternehmens eher angemessen erscheinen. Theorie wird nicht als notwendiges Korrektiv einer möglicherweise ineffizienten und unvernünftigen Praxis erfahren, sondern als Ballast, was dazu führt, daß jene Praxis blind reproduziert wird – mit u.U. gravierenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Folgen.

3. Die Integration der Lernorte im C.A.M.P.U.S.

Die skizzierte Problematik der Dualität von Lernorten gilt prinzipiell auch für die akademische Ausbildung – sofern sie dort überhaupt eine nennenswerte Rolle spielt. C.A.M.P.U.S. stellt einen Versuch dar, diese Probleme durch ein Integrationskonzept zu überwinden, indem es Firmen bzw. Zweigstellen von größeren Unternehmen auf dem Campus ansiedelt und sie auf diese Weise

schon örtlich in den Arbeitsbetrieb der Bildungsanstalt einbindet. Manager, gegebenenfalls auch Angestellte, Facharbeiter oder Auszubildende werden in unterschiedlich starker Weise in die Projekte, die die Schule im Auftrag der Unternehmen durchführen wird, eingebunden sein und so Gelegenheit bekommen, ihre Professionalität durch theoretische Reflexion zu erweitern und sich aktiv an den von der Ausbildungsinstitution begleiteten Innovationsprozessen in ihrem Unternehmen zu beteiligen. Auf längere Sicht können dann Forschen, Entwickeln und Lernen zu einem immer selbstverständlicher werdenden Teil des professionellen Selbstverständnisses aller Beteiligten werden. Umgekehrt bedeutet die Integration für die in der Manager-Schule tätigen Studenten und Lehrenden, daß die Vermittlung von Kompetenzen nicht nur im ständigen Austausch mit der Praxis, sondern vor allem für die Praxis erfolgt. Auf diese Weise wird die Ausbildungsinstitution von einem „Zulieferbetrieb“ zu einem Partner der Unternehmen, und diese werden ihrerseits in die Verantwortung für die Ausbildung einbezogen, da sie von ihr als unmittelbar wirksamer Dienstleistung optimal profitieren wollen.

Auch hinsichtlich der Entwicklung von Problemlösungskompetenz und damit Professionalität stellt das integrative Konzept einen neuen Ansatz dar, denn das Lernen in Projekten ist keine nur zu Ausbildungszwecken simulierte, sondern reale und zielgerichtete Arbeit für ein Unternehmen, d.h. eine ökonomisch verwertete, objektiv folgenreiche Tätigkeit, die von den Studierenden verantwortungsvoll bewältigt werden muß und entsprechend honoriert wird. Die Studenten lernen nicht nur für eine spätere berufliche Praxis, sondern ihr Lernen ist bereits zugleich authentische berufliche Praxis. Diese wird umgekehrt als ein Ort erlebt, an dem man produktive Lernerfahrungen machen kann. So entsteht auch die für die Zukunft entscheidende Disposition zur Weiterbildung, eine in das Professionalisierungsmuster integrierte, selbstverständliche Bereitschaft, sich mit neuen Anforderungen auseinanderzusetzen.

Weiterhin treten Theorie und Praxis durch die Integration in ein fruchtbares Wechselverhältnis. Theorie wird als Möglichkeit erfahren, Praxis zu analysieren und zu verstehen und Forschung als ein Mittel, Praxis zu optimieren. Umgekehrt wird die Praxis sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden als notwendiges Korrektiv und einzig sinnvoller Bezugspunkt für die Theorie erfahren. Auf diese Weise besteht eine reale Chance, daß das betriebswirtschaftliche – mittelbar auch das volkswirtschaftliche – Handeln rationaler gestaltet wird.

Mit diesem Integrationskonzept unterscheidet sich die Managerschule von allen vergleichbaren Bildungsangeboten, sei es denen der Universitäten, Fachhochschulen oder der Wirtschaftsakademien. Zwar lassen sich überall Reformanstrengungen in die ausgewiesene Richtung feststellen, aber nirgendwo werden sie mit der hier beschriebenen Konsequenz betrieben.

Sieht man von einzelnen besonderen Studienangeboten, wie beispielsweise der dualen Ausbildung zum Diplom-Kaufmann an der Gesamthochschule Duis-

burg, ab, so findet das betriebswirtschaftliche Studium an deutschen Hochschulen weitgehend in Hörsälen und Seminarräumen statt. Praktika und Projekte werden – häufig auf Eigeninitiative der Studierenden – zwar angeboten, sie sind aber nicht obligatorisch. Von der Anlage ihres Curriculums her wenden sich die Hochschulen somit primär an den wissenschaftlichen Nachwuchs, der indes nur einen sehr geringen Anteil der Studierenden ausmacht. Die überwiegende Mehrheit von ihnen, die nach dem Examen in die unternehmerische Praxis entlassen wird, ist nur unzureichend auf ihre beruflichen Aufgaben vorbereitet, was nicht selten dazu führt, daß soeben aus der Ausbildungsinstitution entlassene Berufsanfänger sofort zur Weiterbildung geschickt werden.

Deutlich stärker an der Praxis orientiert sind die Fachhochschulen, in denen Praxiserfahrung bereits zu den Zulassungsbedingungen zählt und in denen auch während des Studiums Praktika von je nach Institution unterschiedlicher Dauer absolviert werden müssen. Die Praktika sind jedoch von dem auch hier nach wie vor dominanten theoretischen Rest der Ausbildung isoliert. Sie werden weder im theoretischen Teil der Ausbildung intensiv vor- und nachbereitet, noch haben die dort gemachten Erfahrungen einen Einfluß auf den fachsystematisch organisierten Lehrbetrieb.

Ein entschiedenerer Versuch der Annäherung von Theorie und Praxis ist in den letzten Jahren von den Wirtschaftsakademien gemacht worden, deren Anzahl wohl nicht zuletzt wegen der genannten Mängel der herkömmlichen Ausbildung rasch zugenommen hat. Zulassungsvoraussetzung ist hier neben der allgemeinen oder der Fachhochschulreife ein Ausbildungsvertrag, der mit einem der festen betrieblichen Kooperationspartner der Akademie geschlossen werden muß. Die künftigen Diplom-Betriebswirte absolvieren hier nicht neben dem Studium einzelne Praktika, sondern arbeiten jeweils die Hälfte des Semesters an unterschiedlichen Stellen im Betrieb und bekommen während der restlichen Zeit das theoretische Wissen in der Akademie vermittelt. Zwar dürfte dieser an das Duale System angelehnte Lehrbetrieb effizienter auf die professionelle Praxis vorbereiten, als dies die Universitäten und Fachhochschulen tun, dennoch handelt es sich auch hierbei nicht um eine integrierte Ausbildung in dem oben ausgeführten Sinne, denn Arbeiten und Lernen bleiben nach wie vor voneinander getrennt, und der theoretische Teil der Ausbildung ist eher zufällig als geplant auf die betrieblichen Erfahrungen bezogen, da er, wie in den Universitäten und Fachhochschulen, im wesentlichen der Systematik der Wissenschaft folgt. Ähnlich wie die Absolventen einer dualen Berufsausbildung haben somit auch die Studenten einer Wirtschaftsakademie häufig Schwierigkeiten, das in den Seminaren Gelernte auf die Praxis zu übertragen.

4. Projektorientierte Managementausbildung am C.A.M.P.U.S.

Die Managementausbildung am C.A.M.P.U.S. ist inhaltlich in fünf Teilgebiete strukturiert (Recht und Rechnungswesen, Volkswirtschaft und Finanzwesen, Marketing, Strategie und Logistik, Controlling und Personalwirtschaft), in denen während der zweijährigen Ausbildungszeit von den Studierenden in der Regel jeweils ein Projekt absolviert werden muß.

Die Projekte können je nach Zusammensetzung und Kompetenzstand der beteiligten Studenten eher einen Entwicklungs- oder einen Forschungsschwerpunkt haben. Sie werden in erster Linie im Auftrag von Unternehmen, die sich auf dem Campus angesiedelt haben, durchgeführt und im Normalfall von diesen voll finanziert. Als weitere Auftraggeber treten externe Unternehmen sowie öffentliche Institutionen, Verbände oder Non-profit-Organisationen unterschiedlichster Ausrichtung hinzu, um ein ausreichendes Angebot an Projekten und damit einen kontinuierlichen Ausbildungsbetrieb zu gewährleisten. Die Projekte sind im Prinzip so ausgelegt, daß sie innerhalb eines Semesters durchgeführt werden können. Jeder Studierende arbeitet während des Studiums pro Semester in mindestens einem Projekt mit. Da bei dieser Form der Ausbildung nicht nur die zeitliche und inhaltliche Strukturierung der Hochschule ausschlaggebend ist, sondern auch das Forschungs- und Entwicklungsinteresse der auftraggebenden Unternehmen, kann es in Einzelfällen dazu kommen, daß ein Projekt vom Umfang her die Grenzen der regulären Vorlesungszeit eines Semesters überschreitet.

Die Projektgruppen sind aus Studierenden unterschiedlicher Semester zusammengesetzt. Entsprechend dem Fortschritt ihrer Studien und der Entwicklung ihrer Interessen übernehmen die Studierenden darin immer mehr Verantwortung. Ungeachtet unterschiedlicher Grade der Kompetenzentwicklung, die hier zum Tragen kommen, soll das Arbeitsergebnis als ein gemeinsames angesehen werden, da das Gelingen des Projekts auch von anderen als den rein professionellen Fähigkeiten abhängt.

Die Entwicklungsprojekte decken im Verlauf der Ausbildung alle wesentlichen Tätigkeitsbereiche ab, in die Manager direkt involviert oder an denen sie mittelbar beteiligt sind, in vertikaler wie in horizontaler Hinsicht: Angefangen bei Arbeiten in den „unteren“ Zuständigkeiten des Managements (Veränderung des Auswertungsrasters von GFK-Studien, Reorganisation der Raster für die Controlling-Zwischenprüfung einer Niederlassung) bis hin zu strategischen Arbeiten in entsprechenden Stabsstellen (Planung der Neueinführung eines Produktes, Planung von gemeinsamen Produktlinien zwischen mehreren Unternehmen, Exposé zu den möglichen Veränderungen bestehender Produktlinien/Dienstleistungen auf der Basis veränderter Rechtsrahmen). Die Themen sollen möglichst so gestaltet sein, daß sie schwerpunktmäßig einem der o.g. Bereiche der betriebswirtschaftlichen Ausbildung zuzuordnen sind, zugleich aber auch eine Einsicht in die Notwendigkeit und die Möglichkeiten der Zu-

sammenarbeit zwischen den verschiedenen Bereichen eines Unternehmens ermöglichen. Der innovative Charakter der Projekte wird von Fall zu Fall stark differieren. Die Studierenden sollen die Spannbreite von Entwicklungsaufgaben des Managements kennenlernen und befähigt werden, die Tragweite von konzeptioneller Entwicklung genauso einschätzen zu können wie die der Modifikation durch scheinbar triviale Veränderungen.

Die Forschungsprojekte sollten sich ebenfalls jeweils auf die o.g. Schwerpunktbereiche beziehen und Probleme behandeln, bei denen Manager auf Forschungsergebnisse beziehungsweise auf im Betrieb durchgeführte Untersuchungen angewiesen sind, angefangen bei der Operationalisierung und systematischen Nutzung von Kosten- und Ertragsberechnungen, über das Controlling, die Personalwirtschaft/Bildungsmaßnahmen bis zur Marktforschung und dem Marketing. Zugleich gehen die Projekte entsprechend den gestellten Aufgaben nach unterschiedlichen Forschungsmethoden vor.

In den Projekten arbeiten 12-15 Studierende in der Regel arbeitsteilig und oft parallel an den Schritten der Umsetzung. Die Gruppen werden geleitet von einem Professor, der auch mit für die Akquisition des Projekts verantwortlich ist. Er hat im wesentlichen die Aufgabe, die gemeinsame Arbeit zu strukturieren und im Einzelfall sachliche Hilfestellung zu geben. Der verantwortliche Professor wird in seiner Arbeit von einem wissenschaftlichen Angestellten unterstützt. Ebenfalls an der Durchführung des Projekts beteiligt ist ein Manager oder ein anderer verantwortlicher Mitarbeiter des Auftraggebers, der für die Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse des jeweiligen Unternehmens und damit für die permanente Anbindung der Projektarbeit an die realen Arbeitsbedingungen der Praxis sorgt. Ansonsten sollte die Bearbeitung des Problems weitgehend den Studenten überlassen bleiben, die etwa zwei Drittel der für ein Projekt jeweils angesetzten Semesterwochenstunden selbstverantwortlich an der Erfüllung ihres Auftrags arbeiten. Phasenweise können auch Teilnehmer der Weiterbildung am C.A.M.P.U.S. sowie solche Mitarbeiter und Auszubildende des Unternehmens, die unmittelbar von der angestrebten Entwicklung betroffen sind, an dem Projekt beteiligt werden. Das Projekt wird begleitet von regelmäßigen Präsentationen und mündet ein in Empfehlungen für Handlungskonsequenzen im Unternehmen sowie in Angebote für Implementationsmaßnahmen (etwa der Weiterbildung ggf. am C.A.M.P.U.S.). An diese Maßnahmen kann wiederum eine Studie zum Wirkungsgrad der neuen Entwicklungen angeschlossen werden.

Bezogen auf die fünf o.g. Teilgebiete werden jeweils Vorlesungen und Vertiefungsseminare angeboten, in denen die Studierenden parallel zu ihrer Arbeit in den Projekten das für die Bewältigung der Aufgaben notwendige theoretische Wissen vermittelt bekommen.

Für die Pflege von Kontakten zu den Unternehmen und das Aushandeln der Rahmenbedingungen wird eine Koordinationsstelle eingerichtet, die darüber hinaus für eine inhaltlich ausgewogene Streuung der Aufträge sorgt, Projektangebote auf ihre Realisierbarkeit überprüft und Unternehmen berät, die einen

Entwicklungs- oder Beratungsbedarf haben, diesen aber noch nicht in Form eines Projektes definieren können.

Parallel dazu sind auch die Professoren der Grande Ecole für die Akquise von Projekten wie auch generell für die Intensivierung von Kontakten zwischen Wissenschaft und unternehmerischer Praxis zuständig. Das Engagement von Professoren als *intrapreneurs*, also als Unternehmer, die im Dienste des C.A.M.P.U.S. Projekte einwerben und Firmen für ein Engagement in der Grande Ecole gewinnen, ist für das Gelingen dieser neuen Form der Ausbildung unerlässlich, nicht zuletzt, damit die Studenten angemessen auf die künftige Berufspraxis vorbereitet und von den Unternehmen als Kooperationspartner bzw. Auftragnehmer ernstgenommen werden können. Die Zusammenarbeit mit den Unternehmen kann darüber hinaus eigene Beratungstätigkeit der Professoren umfassen und sogar bis zu dem Punkt gehen, daß ein Professor sich für ein Jahr von seiner Tätigkeit an der Grande Ecole beurlauben läßt, um als Manager in einem Unternehmen tätig zu sein.

5. Vorteile des Engagements im C.A.M.P.U.S. für die Unternehmen

Die Vorteile des durch die Integration intensivierten Praxiskontakts für die Managementschule und ihre Absolventen wurden oben bereits genannt; ebenso wurde auf das hohe Risiko hingewiesen, welches C.A.M.P.U.S. eingeht, wenn es sich in so grundlegender Weise von den Unternehmen abhängig macht. Das Konzept kann also nur dann erfolgreich sein, wenn es den Unternehmen hinlänglich Anreize – nicht zuletzt ökonomischer Art – für ein Engagement bietet.

Zunächst ist festzuhalten, daß eine Ansiedlung auf dem C.A.M.P.U.S. auch für Unternehmen einen großen Schritt auf bisher unbekanntes Terrain bedeutet, denn sie werden anders als bisher genötigt sein, dauerhaft eine tragende Verantwortung für die Ausbildung des Managementnachwuchses zu übernehmen. Die Ausbildung kann von den Unternehmen nicht mehr delegiert werden, sondern sie müssen sie aktiv und dauerhaft mitgestalten und – als Auftraggeber von Projekten – auch mitfinanzieren.

Der Ertrag eines solchen Wagnisses dürfte jedoch erheblich sein, denn die Unternehmen können auf diese Weise Managementnachwuchs nach ihren Bedürfnissen rekrutieren und verfügen zugleich durch die permanente Mitgestaltung der Projekte über ein theoretisch fundiertes Korrektiv ihrer eigenen Praxis, nicht zuletzt dadurch, daß die am Projekt beteiligten Mitarbeiter gleichsam *en passant* weitergebildet werden. Den Unternehmen böte sich so die Möglichkeit zu „lernenden Unternehmen“ zu werden, d.h. Innovation hemmende Strukturen zu erkennen und u.a. bereits durch die Projekte abzubauen. Hinzu kommt, daß die am C.A.M.P.U.S. angesiedelten Unternehmen privilegierten Zugriff auf die Beratungsangebote (der Lehrenden und der Koordinationsstelle für Projekte) wie auch auf die Weiterbildungsangebote haben werden. Die praxisorientierte

Erst- und Weiterbildung sowie die Wahrnehmung von Beratungsangeboten zählen sich im Endeffekt auch ökonomisch aus, da auf diese Weise nicht nur die Marktposition verbessert, sondern auch die Kosten für ansonsten häufig wenig effiziente Weiterbildung erheblich reduziert werden könnten. Hinzu kommt, daß aufgrund der räumlichen Nähe auch die Zusammenarbeit der Unternehmen untereinander gefördert wird.

Offen bleibt noch, welche kurzfristig greifbaren wirtschaftlichen Vorteile C.A.M.P.U.S. den Interessenten für die Ansiedlung selbst bieten kann. Zwar bleibt es den Unternehmen selbstverständlich überlassen, in welchem materiellen und organisatorischem Umfang (vom bloßen Büro über eine einzelne Abteilung bis hin zum gesamten Unternehmen) sie sich engagieren wollen. Der Aufbau und die Ausstattung der entsprechenden Gebäude liegt jedoch allein in ihrer Verantwortung. In welchem Maße C.A.M.P.U.S. hier in der Lage sein wird, Anreize zu schaffen, hängt im wesentlichen von drei Imponderabilien ab, auf die die Projektgesellschaft im Moment nur bedingt Einfluß nehmen kann.

Zunächst ist noch unklar, unter welchen Bedingungen C.A.M.P.U.S. das bis auf weiteres im Besitz des Bundes befindliche Gelände erwerben kann. Von den Kosten des Grundstückserwerbs hängt ab, inwieweit die Projektgesellschaft potentiellen Investoren beim Verkauf einer Bebauungsfläche entgegenkommen kann. Ideal wäre hier die diskutierte, aber noch nicht beschlossene Lösung, daß der Bund C.A.M.P.U.S. das Gelände zur Nutzung überläßt und auf diese Weise einen indirekten finanziellen Beitrag zum Aufbau des Projekts leistet. Weiterhin läge es in der Hand des Landes Nordrhein-Westfalen und der Stadt Dortmund – ggf. unterstützt durch die EU –, im Rahmen der Strukturförderung des Ruhrgebiets direkte oder indirekte (z.B. durch Steuerentlastung) Anreize zur Ansiedlung auf dem Gelände zu schaffen. Schließlich böten auch Verhandlungen mit großen Kommunikations- oder Computerunternehmen die Möglichkeit, potentiellen Investoren günstige Angebote für den Aufbau einer kommunikationstechnischen Infrastruktur zu machen.

Der weitere Fortgang des Projekts wird nicht unwesentlich von der Klärung dieser Fragen abhängen, denn beim gegenwärtigen Stand der Konjunktur und dem insgesamt eher defensiven Investitionsverhalten der Unternehmen wird der alleinige Verweis auf die oben angeführten längerfristigen Vorteile wahrscheinlich nicht ausreichen, um Investoren von einer Ansiedlung auf dem C.A.M.P.U.S. zu überzeugen. Es liegt jedoch in der Logik des Projekts, daß es seine Absicht, ökonomisches Handeln für die künftige Industriegesellschaft vorzubereiten, nur in Abhängigkeit von den Gesetzen verwirklichen kann, die gegenwärtiges wirtschaftliches Handeln bestimmen.

Ausgründungen aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen

Wolfgang Heidrich

1. Ausgangslage

Mit den folgenden Faktoren soll die „Ausgangslage“ für erforderliche Ausgründungen aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen gekennzeichnet werden:

- Rekord-Außenhandelsüberschuß, ca. 140 Mrd. DM (‘97)
- Hohe Arbeitslosigkeit, ca. 4 Mio. (‘98), auch noch bei Akademikern, z.B. Ingenieur- und Naturwissenschaften
- Sinkende Zahlen von Studienanfängern
- Defizite in high-tech-Bereichen
- Niedriger Anteil an high-tech-Patenten im internationalen Vergleich zu konkurrierenden Industrienationen:
Deutschland 19,9 % Frankreich 23,8 %
Niederlande 25,3 %, Japan 32,1 % (Zahlen von ‘94/‘95)
- Im Rahmen der forschungspolitischen Diskussion Fragen nach dem Innovations-Beitrag von Wissenschaft und Forschung zur Wirtschaftsentwicklung

Daraus ergibt sich die Fragestellung „Was sind die konkreten künftigen Herausforderungen?“ und „Was erwartet die Gesellschaft von ihrer geistig-wissenschaftlichen Elite?“ Die Antwort hierauf geht nach meinem Verständnis über die bisherigen Leistungsdefinitionen von Wissenschaft hinaus und faßt sie gleichermaßen auf einer abstrakteren Ebene zusammen. Die Forschung, Wissenschaft und Lehre sind als wichtige Bestandteile der Gesellschaft aufgerufen, „Mehrwert“ zu produzieren:

- durch eine qualifizierte Aus- und Weiterbildung, die konkret den Marktwert des Absolventen erhöht,
- durch Erarbeitung neuer Erkenntnisse und deren wirtschaftliche und gesellschaftliche Umsetzung,
- durch Aufzeigen und Realisieren von Lösungen als Ausweg aus gegenwärtigen Situationen und nicht nur die Darlegung von noch so scharfsinnigen Analysen,
- durch einen allgemeinen Erkenntnisgewinn als Basis für künftige Entwicklungen.

All dies hat unter den erschwerten Bedingungen der Globalisierung zu erfolgen, d.h. vor dem Hintergrund sich rasch vollziehender Veränderungen und ausge-

hend von einem hohen Ausgangsniveau (Lebensstandard). Die Gesellschaft ist zur Erhaltung dieses hohen Niveaus (Lohnniveau und Lebensstandard) auf die Realisierung des höchsten Mehrwerts angewiesen. Kritik der Gesellschaft erwächst aus der Tatsache, daß die gegenwärtige Elite offenbar nicht oder nicht mehr in der Lage ist, diesen hohen „Mehrwert“-Anforderungen zu genügen. Wir müssen uns daher selbstkritisch die Frage stellen, ob wir nicht etwas grundlegendes falsch machen:

- Vermitteln wir in der Bildung die richtigen Inhalte?
Fachlich steht dies außer Frage. Wie sieht es jedoch mit der Frage nach der effizienten Anwendung und Umsetzung des fachlichen Wissens aus?
- Haben wir wahrgenommen, daß bei Innovationsprozessen eine zunehmende Parallelisierung von Prozeßabläufen erforderlich ist, daß der Faktor Zeit wie bei einem Wettlauf die entscheidende Größe für den Erfolg ist?
- Haben wir realisiert, daß die industrielle Produktion z.B. mit Fertigungsinseln neue Wege abseits des „Taylorismus“ beschritten hat – Wege, die auch bei der „Produktion von Innovationen“ anwendbar sind?
- Ist es richtig, daß wir nach wie vor noch Wissenschaftler, Akademiker, Ingenieure ausbilden, die, wenn sie ein wichtiges Ergebnis mit zu erwartenden weitreichenden wirtschaftlichen Auswirkungen – „Golden nugget“ – gefunden haben, „Heureka“ rufen und publizieren und sich weder um eine „Absteckung des Claims“ (Patente) noch um eine systematische Suche nach einer möglicherweise vorhandenen Goldader bemühen? Vermitteln Bildungsorganisationen, die ausschließlich noch das wissenschaftliche Wertesystem vermitteln, damit nicht ein anachronistisches Rollenverständnis von Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft?

Es gibt bereits erfreuliche und ermutigende Entwicklungen in Fachhochschulen, Universitäten, wie z.B. an der TU-Hamburg-Harburg und in Forschungszentren. Viele der gegenwärtigen Handlungsweisen sind jedoch noch auf den Erhalt bestehender Strukturen oder Machtverhältnisse ausgerichtet. Mit weitgehender innerer Determinierung in der Gesellschaft und in Institutionen werden jedoch die Verhältnisse zementiert. Eine Konservierung oder zu langsame Veränderungen führen zu unsteten Übergängen, Schädigungen oder zum Zusammenbruch. Der historische Zusammenbruch der Sowjetunion zeigt das Schicksal eines nicht mehr ausreichend wandlungsfähigen, d.h. innovationsfähigen Systems (und dies trotz Gorbatschow). Aus diesem Beispiel sind auch für erstarrte Teilsysteme neue Lehren zu ziehen!

Trotz der Erkenntnis, daß fachübergreifendes Denken und Handeln für Innovationen immer wichtiger werden, leistet sich die Gesellschaft in ihren Institutionen noch gegenseitige Abschottung – auf höchster intellektueller Ebene Ausdruck eines „hochgeistigen Kleingärtnerturns“. Durch die Anwendung von *lean*-Techniken und Rationalisierung wurde im System wirtschaftlich viel er-

reicht, aber dieses hatte vielfach die Vernachlässigung technischer und gesellschaftlicher Innovationen zur Folge.

In der Vergangenheit haben wir eine ernsthafte Diskussion um die Verlängerung von Maschinenlaufzeiten zur Effizienzsteigerung (Verbilligung) der Produktion geführt, haben jedoch bei dieser Diskussion unsere „innovativen Produktionsmittel“, z.B. Nutzung von wissenschaftlich-technischer Infrastruktur, Nutzung von Laborkapazitäten in „Semesterferien“, Nutzung der kreativen Fähigkeiten z.B. arbeitsloser Ingenieure und Naturwissenschaftler übersehen. Der damit verbundene Verlust an Zukunftsperspektive wird zunehmend erkannt, daher stehen wir heute vor einer Phase grundlegender Erneuerungen, technischer Umbrüche, auf deren erhöhten Innovationsbedarf sich Wissenschaft und Gesellschaft einstellen müssen.

Eine bedeutende Rolle für den Strukturwandel und die künftige wirtschaftliche Entwicklung spielen Ausgründungen aus Forschungseinrichtungen und Hochschulen, die die Kristallisationspunkte für wirtschaftliches Wachstum, die Schaffung neuer zukunftsorientierter Arbeitsplätze und Promotoren für die Erschließung neuer technischer Bereiche sind.

2. Erfordernisse

Einige Entwicklungen und Zielsetzungen verdienen begrenzte Aufmerksamkeit:

- Schaffung von zukunftsorientierten Arbeitsplätzen durch Innovationen und deren Realisierung in Wirtschaftsgütern mit hoher Wertschöpfung
- Leistung erhöhter Innovationsbeiträge durch Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft
- Eröffnung neuer Zukunftschancen für Absolventen – Dämpfung von Nachfrageschwankungen
- Nutzung von technologie-orientierten Ausgründungen und mittelständischer Unternehmen als „Kristallisationspunkte“ für die Entwicklung neuer technologischer Branchen, um dem Strukturwandel zu begegnen
- Entwicklung neuer Konzepte und Modelle für Ausgründungen

Als zentrale Bedingungen in diesem Entwicklungsprozeß werden die folgenden angesehen:

- „Unternehmer“
(Mentalität, Qualifikation)
- Markt für die potentielle „Ware“
- Geeignete Geschäftsidee:
latenter oder vorhandener Bedarf (Problemlösung),
vermarktbar neue technische Erkenntnisse oder Dienstleistungen
- Entwicklung der Geschäftsidee zur anbietbaren „Ware“
- Wissenschaftlich-technische Infrastruktur

- Kapital/Investitionen und Betriebsmittel
- Arbeit
- Flankierende Maßnahmen
- Aufbau des Unternehmens
- Marktbeobachtung/Marktvorbereitung
- Beobachtung der technischen Entwicklung
 - Nutzung neuer Entwicklungen
- Marketing und Produktion

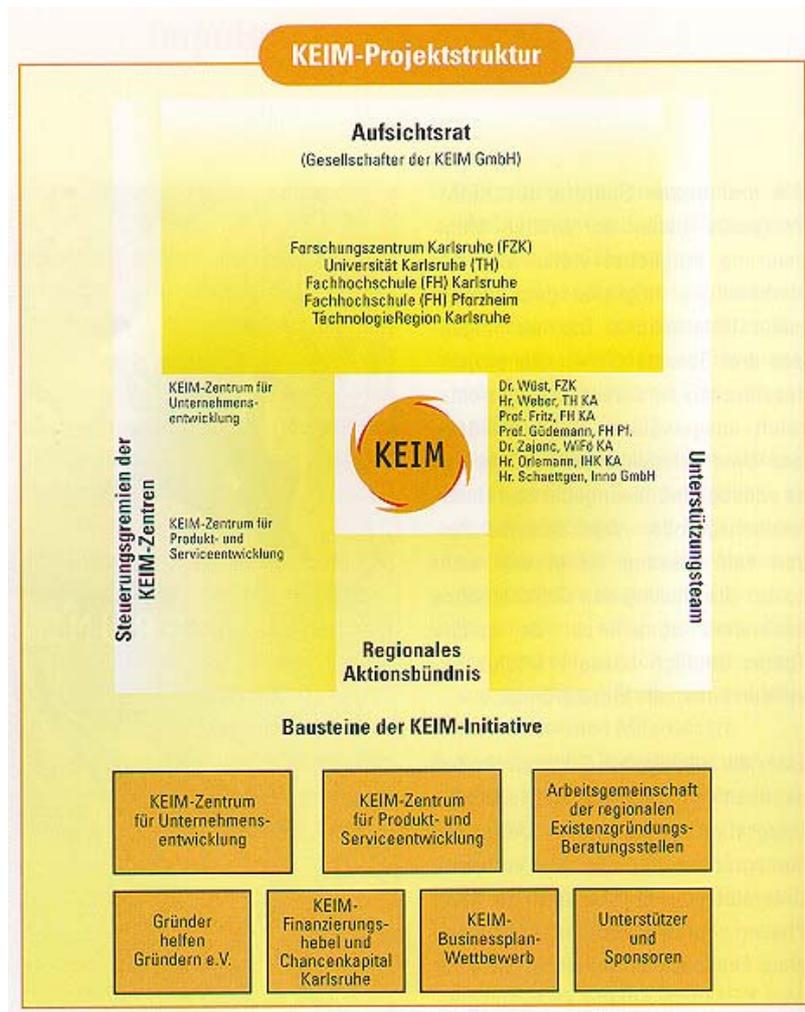
3. Maßnahmen und Erfahrungen

Es sind bestimmte vorbereitende Maßnahmen für Ausgründungen zu treffen:

- Durchführung interner Informationsveranstaltungen
- Regionale Durchführung von Informationsveranstaltungen für potentielle Gründer in Absprache mit den IHKs der Region und Hochschulen und F&E-Einrichtungen
- Intensive interne Eingangsberatung potentieller Gründer
- Interne Fördermaßnahmen (zeitlich begrenzte Beurlaubung mit Rückkehrmöglichkeit, interne Unterstützungsmaßnahmen, ...)

Es ist festzustellen, daß innovativer Erfolg fachübergreifendes Systemdenken und Kenntnisse über die Abläufe von Innovationsprozessen erfordert (vgl. Tagungsband 1995). Die unzureichende Vermittlung solcher Fachinhalte bei der Ausbildung von Physikern hat die Deutsche Physikalische Gesellschaft bereits vor Jahren erkannt. Mit ihrer Arbeitstagung „Forschungsmanagement“ mit dem Untertitel „Forschung – Entwicklung – Innovation“ motiviert sie Hochschulabsolventen, Assistenten und Industriephysiker, sich mit Fragen des Innovationsmanagements und den Wechselbeziehungen Wissenschaft/Wirtschaft und Gesellschaft auseinanderzusetzen (Physikalische Blätter, S. 945). Die Tagung vermittelt mit neuesten Praxisbeispielen die Kenntnisse, die zur Orientierung im Innovationsgeschehen unabdingbar sind. Trotz der langjährigen erfolgreichen Ergebnisse – es sind von den damaligen Zuhörern inzwischen zahlreiche Ausgründungen getätigt worden – ist ein fachübergreifendes Implementieren dieser Initiative an Hochschulen bislang an den vergleichsweise starren Fakultäts-grenzen gescheitert.

Ausgründungen aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen gleichen einer riskanten „Kletterpartie“. Den erfolgreichen Initiativen auf regionaler Ebene – beispielsweise ausgezeichnet im Rahmen des „EXIST-Wettbewerbs“ – ist jedoch ein hoher regionaler Konsens, sogenannte „Aktionsbünde für Existenzgründungen“ gemein. Dies sollen die Einzelheiten in den folgenden Abbildungen verdeutlichen.



Quelle: BMBF-Broschüre „exist“, August 199

Abbildung 1: Karlsruher Existenzgründungsimpuls

Quelle: BMBF-Broschüre „exist“, August 1998

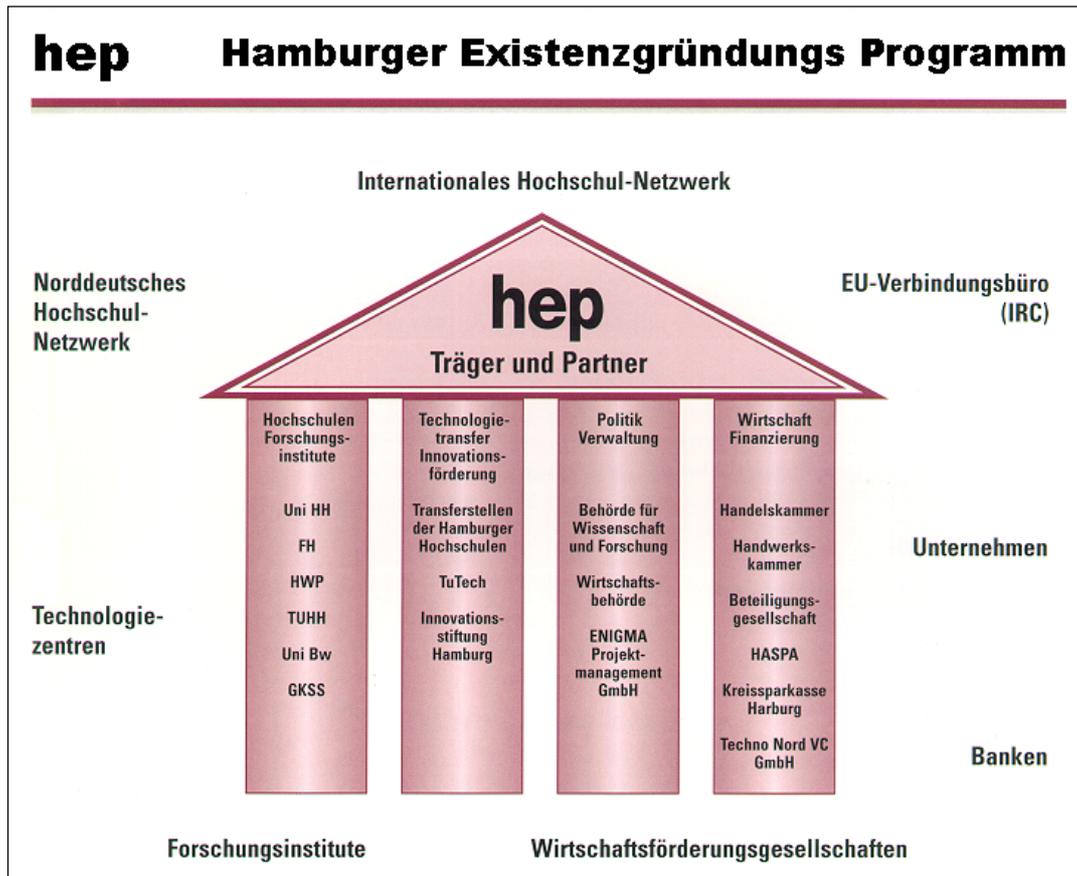


Abbildung 2

EXTRA
Existenzgründertraining – Pilotprojekt
an der Universität Kaiserslautern

Ziel:

Das Projekt soll dazu führen, daß mehr Hochschulabsolventen eine selbständige berufliche Existenz aufbauen und dadurch weitere Arbeitsplätze geschaffen werden.

Zielgruppe:

- Studierende, Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, HS-Absolventen/innen
- Hochschulabsolventen, die noch keine Anstellung gefunden haben
- evtl. Praktiker mit Hochschulabschluß in Wirtschaft und Verwaltung.

Angebot:

- Seminar und Arbeitsprogramm mit Teilnehmern über 15 Monate
- Vermittlung wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Wissens an Interessierte.
- Entwicklung eines eigenen Unternehmenskonzepts (am Ende des 2-semesterigen Trainings), mit dem der Teilnehmer an einem Wettbewerb teilnimmt. Für den Wettbewerb stehen jährlich 20 TDM zur Verfügung.

Start:

Sommersemester 1994 an der Universität Kaiserslautern mit dem Ziel, das Projekt auf andere Landesuniversitäten und die Fachhochschule Rheinland Pfalz auszudehnen.

Stand:

Im Programm wurden seit 1994 insgesamt ca. 300 Teilnehmer betreut. Die Bewerberzahl ist höher als die mögliche Teilnehmerzahl, so daß jährlich die Teilnehmer aus 50 bis 60 Bewerbern (nach Lebenslauf, Ausbildung, Geschäftsidee) ausgewählt werden.

Ergebnisse:

Die Nachfrage nach dem Projekt ist groß. Viele der im Training erarbeiteten Unternehmenskonzeptionen führten zur Gründung technologieorientierter Unternehmen, einige davon arbeiten bereits mit großem Erfolg. Bisher gibt es unseres Wissens keine Konkurse unter den Firmen, die durch EXTRA entstanden sind.

Abbildung 3

Inkubator-Modell

des Instituts für Innovationstransfer (IIT) an der Universität Bielefeld
– ein Pilotprojekt im Rahmen der Gründungsinitiative NRW

Ziel:

- Gründungsklima an der Hochschule verbessern
- Steigerung der Anzahl von Gründungen durch Absolventen und wissenschaftliche Mitarbeiter
- Stabilität der Unternehmensgründungen zu verbessern

Zielgruppe:

- Studierende, Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, Hochschulabsolventen/innen
- Jungunternehmer/innen

Angebot:

Die IIT GmbH bietet Gründungsinteressierten aus der Hochschule an, ihre Geschäftsideen durch eine wirtschaftliche Tätigkeit in einem Profit-Center der IIT GmbH umzusetzen und auf diese Weise vor der Gründung eines eigenen Unternehmens am Markt zu testen. Dadurch können die kommerziellen Chancen der Geschäftsidee mit möglichst niedrigem Aufwand herausgefunden und Risiken minimiert werden.

Auf Wunsch werden dem Gründungsinteressierten unternehmerische Aufgaben abgenommen, damit er sich vollständig auf die Entwicklung seiner Geschäftsidee konzentrieren kann. Gleichzeitig stehen ihm Experten zur Verfügung, die seine individuellen Fragen beantworten. Die IIT GmbH wird zum Brutkasten der jungen Unternehmen.

Start:

1997, Dauer 3 Jahre

Abbildung 4

Aus dem bisherigen Ausgründungsprozeß konnten vor allem folgende Erfahrungen gewonnen werden:

- Erfolgreiche Unterstützung von gut vorbereiteten Ausgründungen durch Technologie- und Gründerzentren
- Das Gründungspotential ist mit derzeit ca. 500 Firmengründungen jährlich nur unzureichend ausgeschöpft.

- Die Phase vor der Gründung und Entwicklung der anzubietenden „Ware“ (technische Neuentwicklung) ist schwierig
- Schwierigkeiten bei Neugründungen ergeben sich häufig bei der Markterschließung und beim Marketing

Welches sind die hauptsächlichsten derzeitigen Schwachpunkte bei Ausgründungen?

- Fehlende theoretische und praktische Erfahrungen bei Absolventen, wissenschaftlich-technischen Mitarbeitern
- Organisation von Ausbildung und Praktika zur Vorbereitung einer Ausgründung

Beispiel: TOP-Projekt (NL, Universität Twente)

Reale „Gründerfirma“ an Hochschule, die den Prozeß von der Idee bis zu Produktion und Marketing organisiert (RWTH Aachen) und dabei praktisch ausbildet

- Erarbeitung einer zu geringen Menge tragfähiger Geschäftsgegenstände (Weiterentwicklung von Idee/F&E-Ergebnis zum Produkt)
- Nutzung von vorhandener Infrastruktur (öffentlich, industriell)
- Nutzung verfügbarer kreativer Arbeitspotentiale

4. Perspektiven

Abschließend sollen vier perspektivische Richtungen für Ausgründungen aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen zusammenfassend dargestellt werden.

Perspektiven A

- Wachsende volkswirtschaftliche Erfordernisse für technologieorientierte Neugründungen
 - zur Schaffung neuer zukunftsorientierter Arbeitsplätze
 - als „Kristallisationspunkte“ für die Erschließung neuer technischer Bereiche
 - als Übernahme- oder Beteiligungsobjekte für global player
 - zur Aus- und Weiterbildung innovationsorientierter Führungskräfte

Perspektiven B

- Notwendigkeit zur verstärkten Erarbeitung von mehr tragfähigen Geschäftsgegenständen „Innovationsoptionen“, um eine optimale Auswahl der besten Innovationen, d.h. wirtschaftlich aussichtsreiche, zu ermöglichen

- Notwendigkeit einer verbesserten praktischen Vorbereitung von Hochschulabsolventen auch für technologieorientierte Firmengründungen
 - praktische Grunderfahrungen in der Informationsbeschaffung und im Innovationsmanagement
- Bildung regionaler Aktionsgemeinschaften zur Förderung von Unternehmensgründungen (Wirtschaftsförderung, F&E-Organisationen, Hochschulen, Technologiezentren, Banken, Regionalverwaltung, ...)

Perspektiven C

- Effizientere Nutzung der vorhandenen Innovationsfaktoren
 - wissenschaftlich-technische Infrastruktur
 - Kapital als Investitions- und Betriebsmittel kreativer Arbeit
z.B. in innovativen Chancen-/Risiko-Gemeinschaften, bei denen die Partner (Unternehmen, Mitarbeiter, Kapitalgeber) angemessen entsprechend ihrem Engagement am Erfolg beteiligt werden (innovatives Partnerschaftsmodell – iPA-Modell) mit der Zielsetzung, die „Produktion von Innovationen“ zu verbilligen, um damit auch deren Produktionsmenge (=Innovationsrate) zu erhöhen

Lösungsansatz:

Steuervorteile für „Investivarbeit“ in Innovationsprozessen, die im Erfolgsfall kapitalisiert wie Kapital abgeschrieben werden können.

Perspektiven D

- Wissenschaft und Forschung orientieren sich an der Dynamik globaler Veränderungen (Technik, Bedarf, Probleme), bilden praxisnah aus und handeln innovations- und wettbewerbsorientiert
- Die Ausbildung zum innovationsorientierten selbständigen Handeln – auch für abhängige Tätigkeiten – wird Leitbild der Ausbildung
- Durch gesteigerte Ausgründungsaktivitäten und antizyklisches Verhalten werden Zyklen akademischen Nachwuchsmangels und Nachwuchsüberangebots – verbunden mit Arbeitslosigkeit – gemindert
- Wachsende Innovationsbeiträge schaffen einen gesellschaftlichen Stellenwert von Wissenschaft und Forschung, der deren tatsächlicher Bedeutung für die weitere wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung entspricht

Literatur

Tagungsband (1995) = Kongreß „Innovationsdynamik in Deutschland“, 6.-8.09.95, Ilmenau
Physikalische Blätter, 54. Jahrgang, Heft 10

Projektarbeit – Praxissemester – Diplomarbeit

Hochschulprofilierung unter regionalen Gesichtspunkten

Gertraude Buck-Bechler

Regionale Ausstrahlung hat eine Hochschule zunächst einmal, weil sie als Arbeitgeber fungiert und somit als Wirtschafts- und Standortfaktor ökonomisch stimulierend in der Region wirkt. Aber die mit dem Hochschulstandort verbundenen Erwartungen politischer Verantwortungsträger sind nicht einfach nur dadurch zu erfüllen, daß die Hochschule in der Region arbeitet, daß an ihr gelehrt, studiert und geforscht wird. Mindestens ebenso gewichtet wird erwartet, daß in den Leistungen der Hochschule die Interessen und Probleme der Region aufgegriffen und Beiträge zur Problemlösung angeboten werden. Die durch das Aufgabenfeld der Hochschule („Produktion“ von Humankapital und Forschungskapital) priorisierten Effekte regionaler Wirksamkeit lassen sich mit

- Erhöhung der Qualifikationsdichte in der Region durch Erschließung des Bildungspotentials aus der Region und mit
- Erhöhung der Innovationsdichte in der Region durch Unterstützung und Stärkung der Innovationsfähigkeit und -bereitschaft regionaler Unternehmen und Einrichtungen

beschreiben.

Ein Aufnehmen solcher Funktionszuweisungen bedeutet für die Hochschule, daß sie sich auch unter regionalen Gesichtspunkten profilieren muß.

In den alten Bundesländern ist Profilierung der Hochschulen unter *Standortfunktion* mit wechselnder Dringlichkeit immer wieder thematisiert worden; in den neuen Ländern ist sie eine zentrale Frage der Hochschulentwicklung vor allem neu gegründeter Fachhochschulen, aber nicht nur dieser. Es ließen sich viele regional gerichtete Aktivitäten von Hochschulen anführen – von mit der Wirtschaft abgestimmten regionalen Bildungsangeboten bis hin zur Errichtung von Transferstellen für Forschungsleistungen –, in denen das Engagement von Hochschulen für regionale Belange zum Ausdruck kommt.

Während nun die Hochschulen in ihrer Funktion als Arbeitgeber erzielte Wirkungen auch quantitativ und qualitativ belegen können, besteht hinsichtlich regionaler Profilierung von Hochschulleistungen Unsicherheit, was damit tatsächlich regional bewirkt werden kann.

In einer Felduntersuchung ist HoF Wittenberg am Beispiel einer Fachhochschule in den neuen Bundesländern der Frage nachgegangen, welche regionalen Wirkungen von Hochschulleistungen tendenziell erfaßbar sind und welche Schlußfolgerungen sich daraus für die Profilierung von Hochschulen unter regionalen Gesichtspunkten andeuten (Buck-Bechler 1999).

Im folgenden sollen einige wenige Ergebnisse dieser Untersuchung vorgestellt werden.

1. Zielbereich: Erschließung des Bildungspotentials in der Region

Die Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschule, das Bildungspotential der Region für die Region zu erschließen und damit die regionale Qualifikationsdichte zu erhöhen, liegen auf verschiedenen Ebenen. Es geht vor allem darum, durch entsprechende Bildungsangebote

- Studierwillige aus der Region in der Region zu halten
- Absolventen der Hochschule für die Region zu interessieren
- Qualifizierungsinteressierte aus der Region mit entsprechenden Angeboten zu bedienen.

Hier läßt die Untersuchung folgende Tendenzen erkennen:

(1.) Mit dem Bildungsangebot der Hochschule gelingt es, das Potential studienorientierter Schüler aus einem bestimmten regionalen Umfeld für den Hochschulstandort zu erschließen. Betrachtet man allerdings das insgesamt zur Verfügung stehende Reservoir an jungen Menschen mit Studienberechtigung im Umfeld der Hochschule, so wird dies im Rahmen des vom Land vorgegebenen Studienprofils der Hochschule noch nicht in einem angemessenen Umfang ausgeschöpft.

Gründe dafür vermittelt die Auswertung einer Gymnasialbefragung¹ mit nachfolgenden Aussagen.

(2.) Für die Wahl des Studienangebotes der Hochschule bestehen unter den studieninteressierten Gymnasialschülern im regionalen Umfeld der Hochschule nicht die günstigsten Voraussetzungen.

Nur 38 Prozent der Befragten wollen *unmittelbar nach dem Abitur ein Studium aufnehmen* (Bundeswehr- oder Zivildienst eingeschlossen) und davon wiederum nur 26 Prozent an einer *Fachhochschule* studieren.

Eine Lehrstelle zu bekommen, ist für 53 Prozent erstrebenswert. 9 Prozent der Befragten wollen zunächst einmal einfach nur jobben oder ein soziales Jahr ableisten oder haben noch keine Vorstellungen darüber, was sie nach dem Abitur tun werden.

1 Ziel der Gymnasialbefragung war es, Aufschlüsse zu erlangen über

- die Ausbildungs- und Berufswünsche von Jugendlichen, die ein halbes Jahr vor dem Abitur stehen und deren gymnasiale Einrichtungen im möglichen Einzugsgebiet der Hochschule (bis 100 km) liegen;
- die Reflexionen dieser Jugendlichen hinsichtlich der Ausbildungsmöglichkeiten und wirtschaftlichen Bedingungen in ihrem regionalen Umfeld;
- die von ihnen angestrebten Strategien, um mit diesen Bedingungen umzugehen.

Von den Schülern, die ihre berufliche Entwicklung nicht sofort über eine Hochschulausbildung realisieren möchten, also zunächst eine Lehre aufnehmen oder jobben u. ä. wollen, können sich noch einmal ca. 35 bis 40 Prozent vorstellen, später ein Studium aufzunehmen. Sie würden den Anteil von *studienorientierten* Gymnasialschülern an der Gesamtpopulation von durchschnittlich 38 Prozent im Jahr nach dem Abitur auf ca. 61 Prozent in späteren Jahren erhöhen.

In den *Berufswünschen* der befragten Schüler der gymnasialen Oberstufe spiegeln sich strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und konjunkturelle Erwartungen wider.

Seit einigen Jahren vollzieht sich ein umfangreicher Wandel in der Arbeitslandschaft nach Tätigkeitsschwerpunkten und Qualifikationsniveaus, der noch lange nicht abgeschlossen ist. Während produktionsorientierte Tätigkeiten zurückgehen, primäre Dienstleistungen annähernd stagnieren, ist ein Anstieg in den sekundären (in gewisser Weise produktionsnahen) Dienstleistungen (Information, Kommunikation, Planung usw.) zu beobachten. In den Vorstellungen der Schüler scheinen solche Veränderungen und damit Erwartungen hinsichtlich günstiger Arbeitsmarktchancen schon angekommen zu sein.

So zeigen die Befragten nur wenig Interesse, sich für produzierende/verarbeitende Wirtschaftsbereiche vorzubereiten:

- Bei den *lehrstellenorientierten Schülern* kommen durchschnittlich auf einen Berufswunsch im verarbeitenden Gewerbe (Maschinenbauer, Elektronikfachmann oder Mechaniker) 27 Berufswünsche im Dienstleistungsbereich Handel und Banken (Kaufrau/-mann), im medizinischen und sozialen Dienstleistungsbereich (Krankenpfleger/-schwester, Physiotherapeut, med.-techn. Assistent, Sozialpädagoge), im Dienstleistungsbereich Versicherungen und Verwaltung (Versicherungsangestellter, Notarfachangestellter, Verwaltungsangestellter) sowie bei Polizei und Bundeswehr.
- Ähnliche Verschiebungen, nur in geringeren Größenordnungen, zwischen dem produzierenden Gewerbe und anderen Wirtschaftssektoren zeigt die Befragung für *studienorientierte Schüler*. Durchschnittlich stehen einem Berufswunsch im ausführenden Ingenieurbereich (Maschinenbau, Elektrotechnik, Bauwesen) 10 Berufswünsche im produktionsnahen Dienstleistungsbereich (Architektur, Vermessung, Informatiker, Kommunikationsdesigner), in der Wirtschaftsführung (Betriebswirt, Volkswirt, Manager), im medizinischen und sozialen Dienstleistungsbereich (Arzt, Pharmazeut, Sozialpädagoge) sowie im publizistischen und Rechtsbereich (Rechtsanwalt, Journalist) gegenüber.

Das Studienangebot der Hochschule, profiliert durch Landesvorgaben mit wenig Spielraum für die Hochschule und bestehend aus

Elektrotechnik/Kommunikationstechnik und Automatisierungstechnik,

Maschinenbau/Produktionstechnik, Mechatronik und Umweltsystemtechnik,
 Informatik/angewandte und digitale Medien,
 Physikal. Wissenschaften/Technische Physik und Sensorsystemtechnik,
 Betriebswirtschaftslehre/allgemeine, mittelstandorientierte und Simultaneous Engineering,
 Wirtschaftsinformatik/Organisationsinformatik, Betriebliche Anwendungssysteme und Recht für Wirtschaftsinformatik,

bildet teilweise Berufswünsche der befragten Schüler ab, stärker aber noch regionale Erfordernisse einer wirtschaftlichen Stabilisierung der in die Untersuchung einbezogenen ländlichen Räume, die im mittleren und kleineren Unternehmensbereich, im Handwerk und Handel, in der Landwirtschaft und im Tourismus wichtige Säulen künftig denkbarer Wirtschaftsstrukturen sehen. Inwieweit damit auch die Interessen einer größeren Gruppe von „studienorientierten Heimatkindern“, von potentiellen Initiatoren regional erwünschter Entwicklungen, bedient werden können, muß angesichts der Befragungsergebnisse offenbleiben.

Insofern ist für Gymnasialschüler das Transparent-Machen des regionalen Studienangebotes durch die Fachhochschule eine notwendige Bedingung, wenn an die Bildungsentscheidungen der Schüler regionale Erwartungen geknüpft werden; aber es ist keine hinreichende. Damit sie in ihre Interessenstrukturen eventuell auch regionale Orientierungspunkte integrieren können, benötigen die Schüler vor allem eine sehr individuelle Beratung über längere Zeit, die nicht von der Fachhochschule geleistet werden kann. Hier ist sie auf Partner in den Gymnasien angewiesen. Und sie braucht ebenso Unterstützung durch regionale Verwaltung und Unternehmen, um eine studentenfreundliche Atmosphäre in der Region entstehen zu lassen.

(3.) Die ersten Absolventen der Hochschule haben in größerem Umfang eine Arbeitsstelle in der Region angenommen.²

Offensichtlich spielen die vielfältigen *Praxiskontakte*, die die Hochschule ihren Studenten während des Studiums direkt oder indirekt vermittelt, eine wichtige Rolle für den Berufseinstieg, insbesondere in der Region. Darauf verweisen die Absolventen nicht nur unmittelbar, indem sie diesen Fakt als Vorteil der Hochschule (und als Empfehlung für diesen Studienort anführen), sondern die These wird auch durch zahlreiche Bezüge im weiteren Antwortspiegel der Absolventen gestützt. Solche Bezüge sind:

- Über 80 Prozent der Befragten haben in der Diplomarbeit ein Praxisthema bearbeitet; 55 Prozent in Unternehmen im regionalen Umfeld der Hochschule. In Projektarbeiten mit Unternehmen waren 65 Prozent der

2 Welche Erfahrungen die Absolventen beim Übergang in den Beruf gemacht haben und wie sie aus dieser Sicht das zurückliegende Studium bewerten, war Gegenstand einer Befragung der ersten Absolventen der Hochschule.

Befragten einbezogen, mehrheitlich konzentriert am Hochschulort. Dabei werden für die verschiedenen Praxisarbeiten die Unternehmen teilweise gewechselt; etwa in gleichem Umfang werden verschiedene Praxisarbeiten auch in einem Unternehmen fortgeführt und damit inhaltliche Beziehungen zwischen den Arbeiten hergestellt.

- Die Befragungsergebnisse weisen darauf hin, daß zwischen den Kontakten zu Unternehmen im Praxissemester, während der Projektarbeit sowie der Diplomarbeit und dem ersten Arbeitsort nach Studienabschluß Zusammenhänge bestehen, die offensichtlich für den Berufseinstieg der Absolventen in der Region aufgrund getätigter Praxiskontakte während des Studiums bedeutsam sind.

Wenn dies so ist, dann darf aber auch die entgegengesetzte Version nicht unberücksichtigt bleiben: Bei Studierende, die ihre Praxiskontakte während des Studiums außerhalb der Hochschulregion tätigen, ist zu vermuten, daß sie auch als Absolventen eher aus der Region abwandern. Diese Vermutung ist besonders für Hochschulen in den neuen Länder bedeutsam, weil sich dort beobachten läßt, daß es vor allem für Studierende aus strukturschwachen Hochschulregionen, eventuell auch unter dem Eindruck von betreuenden Hochschullehrern aus den alten Bundesländern, gar nicht so erstrebenswert ist, praktische Studientätigkeiten in ihrer Hochschulregion zu absolvieren. Sie ziehen Möglichkeiten des Arbeitens in der Großindustrie der alten Bundesländer vor, was die Entwicklung von Fachkräften für die Region nicht unwesentlich erschwert.

- Der hohe Stellenwert praktischer Studientätigkeiten für den Berufseinstieg zeigte sich für die Absolventen auch in ihren Bewerbungsgesprächen. Praktische Studienerfahrungen empfanden sie neben ihrem persönlichen Auftreten als entscheidende Einstellungskriterien seitens ihres Arbeitgebers. Dies deckt sich wiederum mit der Einschätzung der Absolventen, daß berufspraktische Erfahrungen nach fachübergreifendem Wissen die an zweiter Stelle zu nennenden Voraussetzungen für die berufliche Tätigkeit sind.
- Aus den aufgezeigten Zusammenhängen zwischen praktischen Studientätigkeiten und Berufseinstieg ist allerdings nicht der Schluß zu ziehen, daß sich durch die Praxiskontakte im Studium eine problemlose Kontinuität zwischen diesen und dem späteren Arbeitsplatz nach Hochschulabschluß entwickelt. Eine solche Kontinuität kann eintreten, ist aber nicht für die Mehrzahl der Absolventen typisch. In der vorliegenden Erhebung gaben 21 Prozent der Befragten an, einen Arbeitsplatz durch Kontakte zu Unternehmen, in denen sie während des Studiums tätig waren, erhalten zu haben (ein entsprechender Vergleichswert von der HIS GmbH in Hannover liegt bei 15 Prozent befragter Ingenieurabsolventen aus Fachhochschulen in den alten Bundesländern (Minks 1996)); 46 Prozent haben sich auf ausgeschriebene Stellen beworben. Als Anerkennung für die im Unternehmen

für die im Unternehmen geleistete Arbeit während des Studiums hatten 11 Prozent der Befragten unmittelbar noch als Studierende ein Stellenangebot nach Hochschulabschluß erhalten.

(4.) Berücksichtigt die Hochschule Meinungen ihrer Absolventen aus der Region, kann sie den Gestaltungsraum weiter ausformen, in dem Hochschulleistungen auch regionalwirksam sein können. Beispielhaft dafür sollen drei Einschätzungen aus der Absolventenbefragung zusammengeführt werden:

- Befragt nach den Schwächen des absolvierten Studiums an der Hochschule machen die Absolventen darauf aufmerksam, daß sie das zu geringe Angebot an Wahlfächern, die zu wenig fachübergreifenden Angebote und die teilweise zu wenig anspruchsvollen Projekte mit der Wirtschaft als nachteilig empfunden haben.
- Im Zusammenhang mit Merkmalen ihrer Berufstätigkeit äußern die Absolventen, daß in dieser Ideenreichtum ein höheres Gewicht hat als die im Studium erworbenen Qualifikationen.
- In der Frage der Vorbereitung des Berufseinstiegs durch die Hochschule führen die Absolventen an, daß sie Unterstützung vermißt haben: Unterstützung durch Hochschullehrer, durch Aktivitäten wie studentische Unternehmerschaft, durch Seminare für Existenzgründer u.a.m.

Diese Aussagen in Zusammenhang gebracht mit der Betriebsgröße der Unternehmen in der Region, in denen die Studierenden praktisch tätig waren bzw. nun als Absolventen tätig sind – diese Betriebsgrößen liegen in der Regel zwischen 10 und 50 Mitarbeitern und unterschreiten viel eher die Grenze von 10 Mitarbeitern, als daß sie die Grenze von 100 Mitarbeitern überschreiten –, zeigen, daß die regionalen Abnehmer von Hochschulleistungen vor allem kleine und mittlere Unternehmen sind. Benötigt werden Fachkräfte, die selbständig, vielseitig und kreativ zu arbeiten verstehen.

Wie bundesweite Untersuchungen nachweisen, bereiten heute Studierende aufgrund der Situation auf dem Arbeitsmarkt ihren Berufseinstieg weit vor Studienabschluß vor und beginnen ihn nach Möglichkeit auch schon im Studium.³ Dafür nutzen sie neben Praxiskontakten studentische Unternehmensgründungen, Teilzeitarbeit, praxiswirksame Projekte mit Hochschullehrern u.a.m. Die Hochschule hat die Möglichkeit, mit Studienangeboten, die diesen Bedürfnissen Rechnung tragen, auch ihre regionale Ausstrahlung zu erhöhen.

3 Vgl. u.a. Minks (1996).

2. Zielbereich: Unterstützung der Innovationsfähigkeit und -bereitschaft regionaler Unternehmen und Einrichtungen

Die Möglichkeiten der Hochschule sind vielfältig, wissenschaftlich anregend in die Region zu wirken. Sie kann Innovationslieferant und -helfer zugleich sein. Aufgrund ihres Aufgabenspektrums ist sie in der Lage,

- regionales Wissen
- wissenschaftliche Dienstleistungen (einschließlich Beratung)
- Forschungs- und Entwicklungsergebnisse

für das regionale Umfeld bereitzustellen, besser noch, gemeinsam mit regionalen Partnern zu erarbeiten. Die Hochschule hat insbesondere gegenüber anderen Anbietern vergleichbarer Leistungen den Vorteil, ganzheitliche, also weitgehend auch interdisziplinäre Lösungen zu entwickeln. Dabei geht es sowohl um Produkt- als auch um Prozeßinnovationen.

Bei diesem Zielbereich regionaler Wirksamkeit fällt es im Vergleich zum vorgenannten, der Erschließung des Bildungspotentials der Region, noch schwerer einzuschätzen, inwieweit die Initiativen der Hochschule beabsichtigte Wirkungen in Form einer innovationsfreundlicheren Atmosphäre in der Region haben, Netzwerke aufbauen helfen, Kooperationen tatsächlich längerfristig befördern. Aber gerade dieses wäre erstrebenswert, weil, wie Untersuchungen immer wieder zeigen, Forschungstransfer von der Hochschule in die Region allein nie so effektiv sein kann wie gemeinsame Problemlösung.

In einer Erhebung sollte deshalb erkundet werden, in welcher Form die Initiativen der Hochschule regionale Unternehmen und Einrichtungen erreichen.⁴ Folgende Erkenntnisse lassen sich aus dieser Erhebung zusammenfassen:

1. Mit gezielten regionalen Initiativen hat sich die Hochschule als Beratungs- und Kooperationspartner in Forschungs- und Entwicklungsfragen in der Region ins Gespräch gebracht.

Dies ist schon deshalb ein wichtiger regionaler Effekt, weil die *Beratungs- und Kooperationsbereitschaft der Unternehmen und Einrichtungen* im Umfeld der Hochschule noch nicht besonders ausgeprägt ist. Dadurch tritt die positive Einschätzung der Rolle der Hochschule durch die mit ihr kooperierenden Unternehmen besonders hervor. Außerdem kann vermutet werden, daß durch die Zusammenarbeit mit der Hochschule unter Umständen auch andere regionale Beratungsgremien einen höheren Stellenwert in den Überlegungen der Unternehmen erlangen. So fällt auf, daß die Wertungen hinsichtlich des Nutzens von Beratungen in Wirtschaftsreferaten oder in Einrichtungen des Innovations- und Technologietransfers besser bei Unternehmen ausfallen, die Koopera-

⁴ Befragt wurden sowohl Unternehmen, die mit der Hochschule kooperieren, als auch solche, die keine Kontakte pflegen.

logietransfers besser bei Unternehmen ausfallen, die Kooperationserfahrungen mit der Hochschule haben, als bei denen, die keine haben.

2. Die Hochschule praktiziert gegenwärtig ihre Kooperationspolitik in Forschungs- und Entwicklungsfragen in dem schon durch Bildungsleistungen gekennzeichneten regionalen Umfeld.

Dieser Zusammenhang zu Bildungsleistungen ist nicht verwunderlich, weil Studierende wichtige Mittler des wissenschaftlichen Transfers sind. Die Studierenden betreiben durch ihre praktischen Studien für die Hochschule Kontaktpflege zu regionalen Unternehmen und tätigen dabei nach Aussage der befragten Absolventen kostengünstigen Know-how-Import für die Unternehmen.

3. Die möglichen Kooperationsfelder zwischen Unternehmen und Hochschule werden aus Sicht der Unternehmen unterschiedlich abgesteckt.

Als *Formen der Zusammenarbeit* bevorzugen kooperationserfahrene Unternehmen vor allem studentische Arbeiten (Praxissemester, Diplomarbeiten) und Dienstleistungen der Hochschule, wobei die Bevorzugung dieser Formen nicht unbedingt mit der wahrgenommenen Wirksamkeit dieser Formen korreliert.

Kooperationsanstrebende Unternehmen erwarten vor allem Forschungs- und Technologietransfer aus der Hochschule in die Praxis, Diplomarbeiten und gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprojekte.

Vergleicht man die Aussagen der kooperierenden Unternehmen mit denen der erst Kooperation anstrebenden Unternehmen, so drängt sich die Vermutung auf, daß Kooperationserfahrungen den Realitätssinn der Unternehmen dafür schärfen, auf *welchen Gebieten sinnvoll und wirksam mit der Hochschule kooperiert* werden kann. Inwieweit bei einer solchen Präzisierung unternehmerischer Einschätzungen die eigenen Möglichkeiten oder die Erwartungen an die Hochschule stärker relativiert werden, kann mit den Daten der Erhebung nicht beantwortet werden.

4. Aus der Kooperation mit der Hochschule erwächst den Unternehmen ein beschreibbarer Nutzen.

Dieser Nutzen wird von den Unternehmen vor allem in der Inanspruchnahme kostengünstiger wissenschaftlicher Dienstleistungen gesehen. Dabei lassen die Aussagen erkennen, daß gegenwärtig die Unternehmen aus der Kooperation mit der Hochschule materiell mehr profitieren als diese. Das mag Ausdruck der wirtschaftlichen Lage in der Region sein und unterstreicht mindestens momentan in wirtschaftlich schwachen Regionen die verantwortliche Rolle der Hochschule für regionale Kooperationen. Allerdings ist zu bedenken, daß der Nutzen, der aus Kooperationen erwächst, für beide Seiten ein wichtiger Stimulus ist, Partnerschaft fortzusetzen. Insofern sind mittelfristig auch entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten von Unternehmen anzumahnen.

Diese ausgewählten empirischen Befunde lassen sich in zwei Thesen zusammenführen:

Erstens: Hochschule kann sowohl über Bildungs- als auch durch Forschungsleistungen nachweisbar in die Region ausstrahlen. Allerdings ist die Wirksamkeit eingeschränkt, wenn die Beziehungen vorwiegend von der Hochschule in die Region und weniger von der Region in die Hochschule gerichtet sind. Hochschule und regionale Einrichtungen müssen gemeinsam an einer Erhöhung der Kommunikations- und Kooperationsdichte in der Region interessiert sein. Dies gehört nicht voraussetzungslos zum Selbstverständnis jedes Hochschulangehörigen einerseits und jedes regionalen Verantwortungsträgers andererseits.

Zweitens: Das Management von Hochschulleistungen mit Regionalbezug hat einen schwierigen Balanceakt an der Schnittstelle von Hochschulelbstverständnis und gesellschaftlicher (regionaler) Leistungserwartung zu bewältigen. Das heißt, es geht nicht um regionale Instrumentalisierung der Hochschule, sondern es geht darum, regionale Erwartungen und Bedürfnisse durch die Hochschule zu analysieren und darauf mit hochschultypischen Mitteln im Medium Wissenschaft Antworten zu finden.

Literatur

- Buck-Bechler, Getraude (1999): Hochschule und Region – Königskinder oder Partner (HoF-Arbeitsberichte 1'99), Wittenberg.
- Minks, Karl-Heinz (1996): Absolventenreport Ingenieure. Ergebnisse einer Untersuchung zum Berufsübergang von Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Diplom-Studiengänge. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996

Duale Fachhochschulstudiengänge

Wilfried Witzel

Zur Entstehungsgeschichte

Zu Beginn des Jahres 1992 wurden im Bundesland Sachsen-Anhalt Fachhochschulen gegründet. Auf Betreiben der Wirtschaft setzte kurz danach eine Diskussion zur Bildung von Berufsakademien ein. In deren Folge kam eine Arbeitsgruppe aus Vertretern des Kultusministeriums, der Wirtschaft und der Fachhochschulen zu dem Schluß, „innovative Studienangebote in Form dualer Fachhochschulstudiengänge, die Merkmale von Berufsakademien integrieren“, anzubieten. Nach den Vorstellungen der Vertreter der Wirtschaft sollte es sich dabei um Studiengänge der Betriebswirtschaft handeln. Aus dem oben genannten Titel kann man unschwer schließen, dass die Studiengänge von Fachhochschulen angeboten werden sollten; sie laufen dort nun unter dem Label von BA-, d.h. Berufsakademie-Studiengängen.

Seit ihrer Gründung waren alle Fachhochschulen des Landes Sachsen-Anhalt für innovative Studiengänge aufgeschlossen: Erwähnenswert sind die sogenannten Fernstudienbrückenkurse für DDR-Ingenieurschulabsolventen, Studiengänge für Berufstätige oder Fernstudienangebote. Besonders hervorzuheben haben sich im vorliegenden Fall jedoch die beiden Hochschulen in Magdeburg und Merseburg.

Die Fachhochschule Merseburg, von der ich komme, kann kaum mit der geographischen Lage der Stadt werben. (Den schönen Campus lernt man erst zu schätzen, wenn man ihn erlebt hat.) Daher können dort innovative Studiengänge nicht schaden! So wurde der BA-Studiengang als Bereicherung des Studienangebotes und natürlich auch ein wenig als Herausforderung für die Hochschule gesehen. Entscheidender jedoch war die Tatsache, dass innovative Studiengänge für die Region unerlässlich sind. Bis vor einigen Jahren war hier ein Industriegebiet mit 50.000 Beschäftigten, und nun schien alles wegzubrechen.

Abweichend von den Vorschlägen der oben genannten Arbeitsgruppe entschloss sich die FH-Merseburg für einen Studiengang „Technische Betriebswirtschaft“ (Abschluss als Diplom-Betriebswirt (BA) für eine bestimmte Vertiefungsrichtung). In Magdeburg blieb man bei „Allgemeiner Betriebswirtschaft“ (Abschluss als Diplom-Betriebswirt (BA)).

Mehrere Gründe sprachen für den genannten interdisziplinären Studiengang in Merseburg:

- für die Zukunft ist mehr der Generalist als der Spezialist gefragt
- die neuen wirtschaftlichen Verhältnisse erfordern in allen Bereichen BWL-Kenntnisse

- die geschichtliche Prägung der Region verlangt nach technischer Ausrichtung
- schon nach drei Jahren erlangen die Absolventen einen berufsqualifizierenden Abschluss und bleiben mit großer Wahrscheinlichkeit in der Region
- bestärkt wurden die Akteure durch die Diskussionen und schließlich die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu dualen und kürzeren FH-Studiengängen und
- nachträglich auch ermutigt durch den Beschluss der KMK zur Anerkennung von BA-Abschlüssen, wenn u.a. die Qualität des Ausbildungspersonals ausreicht.

Inzwischen fühlen wir uns in unserer Entscheidung durch die Diskussion um den Bachelor-Abschluss bestätigt. Daneben war auch der Umstand, einen BA-Studiengang an einer Fachhochschule durchzuführen, besonders reizvoll.

Zum Studiengangskonzept und Erfahrungen bei seiner Umsetzung

Ich möchte auf ein paar Besonderheiten unseres Studienganges in Merseburg zu sprechen kommen:

a) Vergleich mit vorhandenen Studiengängen:

- Der Studiengang ähnelt denen, die von Berufsakademien schon seit längerem angeboten werden. Bei Fachhochschulen existiert ein solches duales Modell noch nicht.
- Abgesehen vom geringeren Stundenumfang und damit von der Vertiefungsmöglichkeit ist unser Studiengang mit den FH-Studiengängen „Wirtschaftsingenieurwesen“ bzw. „Technische Betriebswirtschaft“ vergleichbar.
- Beim Namen „Dualer Studiengang“ wird der Begriff „dual“ etwas anders gesehen als sonst üblich. Oberstes Ziel ist das Erreichen des Diploms der Hochschule, eine zusätzliche Prüfung z.B. vor der IHK ist nur eine Option.

b) Zugangsvoraussetzungen:

- Im Gegensatz zu den Berufsakademien der Bundesrepublik wird bei uns nur die Fachhochschulreife gefordert.
- Zusätzlich ist ein abgeschlossener Ausbildungsvertrag unerlässlich. Der Studierwillige bewirbt sich beim Betrieb und durchläuft ein normales Ausleseverfahren, bei dem die Schulnoten keineswegs die ausschlaggebende Rolle spielen. (Wir hatten Firmen dabei, die unter mehr als 10 Bewerbern trotz guter Zeugnisse nicht einen geeigneten Bewerber finden

konnten.) In meinen Augen ist solch ein Auswahlverfahren besser als ein NC.

c) Ablauf der Gesamtausbildung:

- Die Ausbildung beginnt jeweils am 1. August mit einer 11wöchigen Praxisphase. Unser Ziel war, eine Zäsur zwischen Schule und Hochschule einzubauen. (Da die Mehrzahl der Bewerber direkt von der Schule kam, hatten wir richtig gedacht.)
- Es schließt eine Theoriephase von 12 Wochen (einschließlich einer Prüfungswoche) an. Einen Studienbeginn mit der Theoriephase haben wir verworfen, da diese relativ kurze Zeit nicht gereicht hätte, um die Studierenden mit ausreichend Basiswissen in den Betrieb zu entlassen, denn sowohl betriebswirtschaftliche als auch mathematisch-naturwissenschaftliche wie ebenso technische Grundkenntnisse wären von Nöten gewesen. (Das Problem, dass die Studierenden mit konkreten Fragen im Betrieb beauftragt werden, die sie nur teilweise theoretisch fundiert beantworten können, wird bis zum Studienende bleiben, denn die Gesamtausbildung endet mit einer Theoriephase.)
- Die Diskrepanz zwischen vorhandenem Wissen auf der einen Seite und für die betrieblichen Fragen wünschenswertem Wissen auf der anderen Seite kann den Studenten auch beflügeln.
- In gleicher Weise positiv wirkt sich der häufige Wechsel zwischen Betrieb und Hochschule aus. Unsere „normalen“ FH-Studenten bekommen in der Regel im Praxissemester, wie man so schön sagt, „einen Schub nach vorn“. Bei den BA-Studenten hatten wir schon nach der ersten Praxisphase diesen Eindruck.
- Um den Lehrstoff den Bedürfnissen des Betriebes bzw. den Wünschen des Studierenden anzupassen, werden ab dem dritten Semester ca. 20% und ab dem fünften Semester ca. 38% des Technik-Stoffes nach Vertiefungsrichtungen getrennt gelesen. Zur Zeit werden sieben verschiedene Richtungen angeboten.

d) Wichtung von Theorie und Praxis:

Bei der Notenfindung zum BA-Diplom werden die 6 Theoriephasen mit insgesamt 50% berücksichtigt. Ebenso zählen die 6 Praxisphasen (aus 5 Praxisberichten – einschließlich mündlicher Prüfung sowie der Diplomarbeit – einschließlich der Verteidigung) 50%.

e) Mögliche Weiterqualifikation nach dem BA-Abschluss:

- Wegen der schon angedeuteten Ähnlichkeit mit vorhandenen FH-Studiengängen ist ein Einstieg in das 7. Semester des Präsenzstudiums „Wirtschaftsingenieurwesen“ möglich, sofern ein Diplom (FH) angestrebt wird.

- Desgleichen ist ein Einstieg in das 9. Semester des gleichlautenden Fernstudiums möglich.
- Ich gehe davon aus, daß wir in knapp zwei Jahren unseren BA-Absolventen zusätzlich den Titel Bachelor verleihen können!

Der oben geschilderte Studiengang stellt an die Fachhochschule und ihre Mitglieder neue Anforderungen. Bei dem Studium an einer Fachhochschule wird großer Wert auf praxisnahe Ausbildung gelegt. Hinzu kommt, daß 25% des Studiums aus Praxisanteilen besteht. Im vorliegenden Fall eines BA-Studienganges liegt sogar ein ausgewogenes Verhältnis von Theorie- und Praxisphasen vor. Schon in den ersten Semestern werden die Dozenten durch ihre Studenten mit Fragen aus der Praxis konfrontiert. Hinzu kommt, dass von Ausnahmen abgesehen der zukünftige Betrieb des Studenten bereits feststeht und eine Ausrichtung der theoretischen Ausbildung auf diesen Betrieb hin wünschenswert wäre. Dies wird sich nur näherungsweise verwirklichen lassen, da der kleinste Betrieb 5, der größte jedoch ca. 2000 Mitarbeiter zählt. Davon abgesehen sind kaum zwei Betriebe hinsichtlich der technischen Ausrichtung vergleichbar.

Von Anfang an wurde großer Wert auf eine gute Zusammenarbeit von Hochschule und Betrieb gelegt. Alle Betriebe wurden vor Studienbeginn von einem Mitarbeiter der IHK bzw. HWK, einem Mitarbeiter der Hochschule sowie einem Professorenkollegen besucht. Hochschule und Betrieb sind in ständigem Kontakt. Die betrieblichen Betreuer unserer Studierenden hatten schon mehrfach Gelegenheit, die Hochschule zu besuchen. Diese Betreuer beurteilen die Praxisberichte und später auch die Diplomarbeit. Unser Ziel ist eine „innovative Partnerschaft“, indem wir wissenschaftlich-technische bzw. wissenschaftlich-betriebswirtschaftliche Zusammenarbeit anbahnen.

Die bisherigen Eindrücke lassen sich in folgender Weise zusammenfassen:

- Zielzahl für die ersten Jahrgänge unseres BA-Studienganges waren 25 Studierende. Im WS97/98 haben wir mit 20 Studenten begonnen. Im zweiten Durchgang (WS98/99) sind es bereits 32 Studenten. Knapp 10 Ausbildungsverträge wurden schon für das Wintersemester abgeschlossen, und es liegen Anfragen vor, ob der Studiengang nach der derzeitigen Erprobungsphase fortlaufend angeboten werden soll.
- Mit den bisherigen Leistungen unserer Studierenden sind wir zufrieden. Auffallend ist deren Eifer und Interesse. Noch beeindruckender ist die Zufriedenheit der Dozenten, die in diesem Studiengang unterrichten.
- Das Erfreulichste des ganzen Unterfangens ist jedoch die Tatsache, dass mehr als 90% unserer Studierenden einen Arbeitsplatz sicher haben, sofern sie den dreijährigen Stress erfolgreich durchstehen. (Gerade mal 5 Wochen Erholungsurlaub steht unseren Studenten zu.) Diese „Quasi“-Übernahmegarantie versuchen die Politiker mühsam in den Niederlan-

- den, in Frankreich und vielleicht demnächst auch in Mecklenburg-Vorpommern durchzusetzen.
- Mit unserem BA-Studiengang sind wir in Sachsen-Anhalt konkurrenzlos. Die Konkurrenz zu benachbarten Bundesländern hält sich in Grenzen, denn nur einzelne Studenten kommen von dort. Unser erklärtes Ziel ist die Förderung der Region durch Diplom Betriebswirte (BA) mit technischer Vertiefung, die schon nach drei Jahren für ihren Betrieb voll einsatzfähig sind.

III.

Effizienz und Legitimität aus der Akteursperspektive

Die interaktive Qualität von Selbststeuerungsprozessen

Kommunikation & Zielvereinbarungen

Steuerung und Selbstorganisation in Hochschulreformprozessen

Peer Pasternack

„Wenn wir wissen, was der Fall ist, wenn wir überdies wissen, nach welcher Regel, was der Fall ist, sich ändert, wenn wir schließlich wissen, wie sich, was der Fall ist, durch Wirkungen unseres Handelns ändert, so sind wir auch, wenn wir wissen, was wir wollen, in der Lage zu sagen, was wir tun müssen, damit wir können, was wir wollen. Beschreibungen und Theorien sind so in Handlungsregeln transformierbar.“

Hermann Lübbe (1994, 255f.)

Hochschulreformdebatte und Steuerung

Eine der zentralen Fragen der aktuellen Hochschulreformdiskussion ist die nach hochschulgemessenen Steuerungsmodellen. Dabei ist es von Vorteil, Steuerung als „Einwirkung mit Gestaltungsabsicht und nicht im engen Sinne von Befehl und Eingriff“ (Mayntz 1980, 5) zu verstehen, als „intentionale Handlungskoordination zur gemeinwohlorientierten Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Scharpf 1988, 64), mithin als Handlungskoordination zwischen den diversen individuellen und kollektiven, politischen, administrativen und hochschulischen Akteuren, die externe Steuerungskapazitäten einerseits und Selbstorganisationspotentiale andererseits zielführend integriert.

Nicht allein diejenigen Reformdebatten und -projekte, die Veränderungen der hochschulischen Organisationsstrukturen, Ressourcenströme oder Mitbestimmung anstreben, ventilieren dieses Problem; auch Reformvorhaben, die vordergründig z.B. auf curriculare Neuerungen, Internationalisierung oder Interdisziplinarisierung zielen, implizieren Steuerungseffekte. Die aktuelle, mittlerweile durchaus unübersichtliche Debatte läßt sich in fünf Felder der deutschen Hochschulreformbemühungen systematisieren. (Abb. 1) In wenigstens drei dieser Felder ist die Verbindung zum Steuerungsproblem evident: *Organisationsreform/Entscheidungsstrukturen*, *Hochschulfinanzierung/Ressourcensteuerung* und den *Querschnittsbereichen*; beim Themenfeld *Personal(struktur)* erschließt sich der Zusammenhang über die Stichworte Leistungsanreize und Flexibilisierung, bei *Studienreform* über die Lenkungswirkungen von Profilierungs- und Differenzierungsbemühungen.

Die Positionen in den Disputen zur Steuerung im Hochschulsektor lassen sich zugespitzt kontrastieren: Sagen die einen, Kommunikation sei alles, so die



Abb. 1: Felder der Hochschulreform in Deutschland

anderen, wer sich an Hochschulen allein auf Kommunikation verlasse, sei verlassen. Bestehen die einen auf Besonderheiten der Hochschulen gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen, so die anderen auf Ähnlichkeiten der Hochschulen mit anderen Bereichen. Folglich sind die einen und die anderen völlig unterschiedlicher Auffassung darüber, ob und welche bislang systemfremden Steuerungsinstrumentarien in die Hochschulen und das Hochschulsystem übernommen werden könnten.

Mindestens *eine* Ähnlichkeit zwischen Hochschulen und anderen – wenn auch nicht allen – alimentierungsbedürftigen Sektoren besteht nun allerdings in der Tat: die Betroffenheit von der Entwicklung der allgemeinen finanziellen Rahmenbedingungen. Die Hochschulen haben – aufgrund politischer Verteilungsentscheidungen – mit einer Situation der Mittelverknappung bei gleichzeitig gestiegenen und steigenden Leistungsanforderungen umzugehen. Wenn mit verminderten Mitteln erweiterte Leistungen erbracht werden sollen, wird Leistungsverdichtung erwartet. Das heißt: pro Zeiteinheit sind mehr Leistungen als bisher zu erbringen, bzw. mit verminderten Ressourcen sind pro Zeiteinheit die gleichen Leistungen zu erbringen wie zuvor mit unverminderten Ressourcen.

Für *einen* gesellschaftlichen Sektor ist das keine neue Situation: die Wirtschaft. Sie hat ausgeprägte Erfahrungen mit der Leistungsverdichtung wie auch damit, individuelle Wünsche auf außerindividuelle Ziele zuzurichten und subjektives Wollen für objektivierte Zwecke zu mobilisieren. Was für die Wirtschaft der Markt ist, das sind für die Hochschulen sog. Sachzwänge: eben die Mittelverknappung bei paralleler Bewältigung gesteigener Leistungsanforderungen. Daher nun liegt es für eine große Fraktion der Hochschulreformakteure nahe, bei Erfahrungen der Wirtschaft nach adaptionsfähigen Lösungen zu suchen.

Hochschulreformdebatte auf drei Öffentlichkeitsebenen

Ein Vorteil der ökonomisierenden Betrachtungsweise besteht zunächst darin, daß deren gesellschaftliche Akzeptanz außerordentlich groß ist. Wer Wettbewerb und Leistung fordert, darf auf spontane Zustimmung rechnen, ohne größere argumentative Anstrengungen unternehmen zu müssen. Hier ist freilich, um den einzelnen Beteiligten an der Diskussion gerecht zu werden, zu differenzieren. Die Wahrnehmung der aktuellen Hochschulprobleme wird von unterschiedlicher Tiefenkenntnis geprägt, was Folgen hinsichtlich vergrößerter bzw. verfeinerter Problembeschreibung und Lösungssuche hat. Diese Differenziertheit läßt sich in drei verschiedenen Öffentlichkeitsebenen modellieren, auf denen die aktuellen Hochschuldebatten stattfinden (Abb. 2):

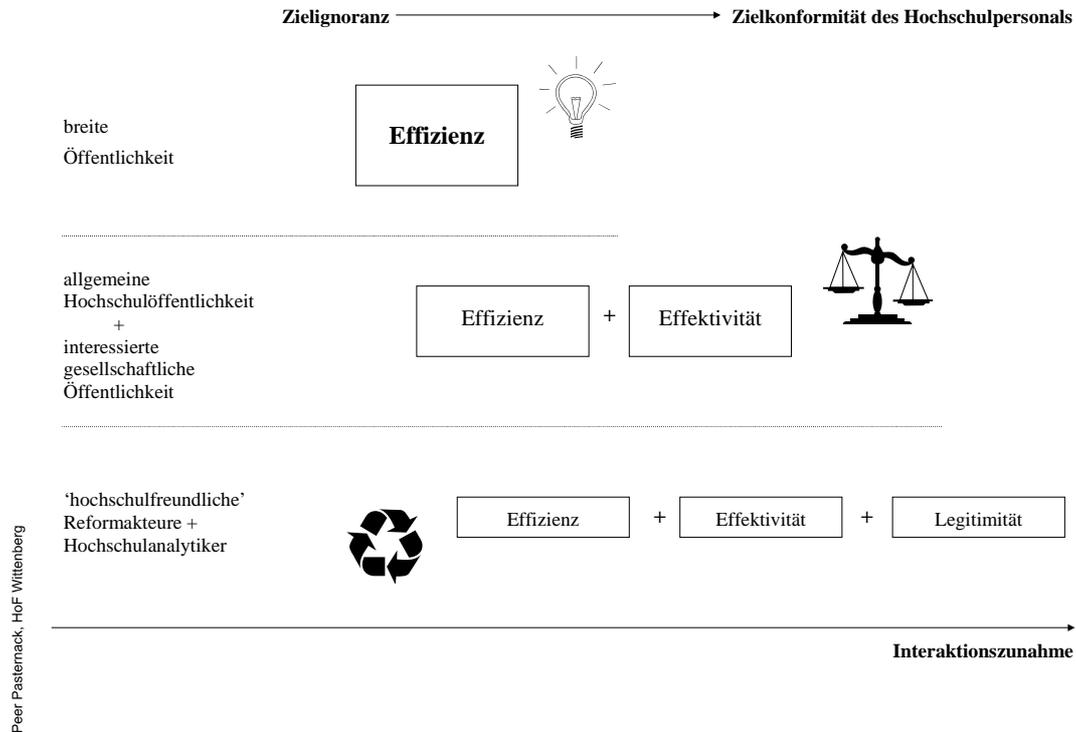


Abb. 2: Drei Wahrnehmungs- und Diskussionsebenen in der aktuellen deutschen Hochschuldebatte

- In der sog. breiten Öffentlichkeit heißt es: Gewiß hätten die Hochschulen zu wenig Geld, wer wolle dies bestreiten, doch weitaus mehr lägen die Probleme wohl darin, daß mit den zugestandenermaßen knappen Ressourcen unzulänglich gewirtschaftet werde. Für diese Auffassung lassen sich dann auch beliebte Klischees mobilisieren: von faulen oder vorrangig nebenerwerbstätigen Professoren über Studenten, die arbeitsscheu seien oder, in der sublimierten Variante, biographische Lebensentscheidungen vor sich herschöben, bis hin zu Hochschulgebäuden, die in den Semesterferien leerstehen. Kurz gefaßt lautet auf dieser Öffentlichkeits-ebene die Kernaussage, der finanzielle Input stünde in keinem vertretbaren Verhältnis zum Leistungsoutput der Hochschulen. Hier wird mithin das Effizienz-Argument in Anschlag gebracht.
- Auf einer nächsten Ebene herrscht ein etwas detaillierterer Blick vor. Die hochschulinterne Öffentlichkeit und die speziell an Hochschulfragen interessierte gesellschaftliche Teilöffentlichkeit insistiert, man dürfe nicht bloß das Input/Output-Verhältnis sehen; schließlich ginge es auch um Qualität und die spezifischen Ziele einer Hochschule. Und in der Tat: eine Innovationsrate von Grundlagenforschung etwa ist kaum meßbar, wie bspw. auch die Effizienz der Wirkungen eines musikwissenschaftlichen Lehr- und Forschungsbetriebs auf das jeweilige städtische Kulturleben

nicht zu ermitteln ist. Die auf dieser Ebene angesiedelten Teilöffentlichkeiten verweigern sich nicht grundsätzlich einer Effizienz-Betrachtung, wo diese angemessen scheint, möchten aber auch ziel- und qualitätsbezogene Wirkungsaspekte berücksichtigt sehen, kurz: Effizienz durch Effektivität ergänzt wissen.

- Eine dritte Öffentlichkeitsebene ist noch näher am Geschehen dran: Sie versammelt insbesondere professionelle Hochschulanalysen und solche Reformakteure, die die Hochschulen als Hochschulen und nicht als administrative Vollzugsorgane reformieren möchten. Hier wird zum einen gesagt, Hochschulen existierten zur Bereitstellung gesellschaftlich relevanter Problemlösungen, und es müsse gesellschaftliche Akzeptanz erzeugt werden, die dauerhaft ist, indem sie den langwelligen Wirkungszyklen hochschulischer Leistungen in Forschung und Lehre entspricht. Zum anderen wird betont, daß Hochschulen nicht gegen ihre Angehörigen zu reformieren seien, sofern sie anschließend noch Hochschulen sein sollen; mithin müßten jegliche Veränderungsansprüche intern als legitim gelten. Hier werden also, um es auf einen Begriff zu bringen, die Aspekte der Effizienz und Effektivität durch einen dritten Aspekt ergänzt: den der Legitimität.

Der Charme der Betrachtungsweise auf der dritten Ebene liegt wohl im Anspruch der Verknüpfung der drei Elemente: Die gesellschaftlichen Ressourcen seien prinzipiell beschränkt, und wo nicht aus dem Vollen geschöpft werden könne, brauche es Kriterien, nach denen Verteilungsentscheidungen getroffen werden können; insoweit seien die Forderungen nach Leistungsfähigkeit und entsprechenden Input-Output-Vergleichen keineswegs von vornherein inakzeptabel. Gleichwohl sei nicht nur hinsichtlich der Quantitäten, sondern auch in Bezug auf die Qualitäten der hochschulischen Leistungen Optimalität anzustreben; um Qualität erzielen zu können, müsse diese beschrieben werden, was eine Zielbestimmung der Hochschule voraussetze. Quantität und Qualität wiederum müßten dann rückgekoppelt werden an die Debatten der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, um der Hochschule Legitimität zu gewinnen.

Akteursbezogene Gestaltungsanforderungen an die Hochschulreform

Es scheint nun so, daß sich der Erfolg von Hochschulreform als Reform von Hochschulen, die auch nach der Reform noch Hochschulen sind, an genau diesem Punkt entscheiden wird: Gelingt es, Effizienz, Effektivität und Legitimität – die ein Spannungsfeld konstituieren – produktiv zusammenzuführen? Schlüssel des Erfolges dürfte die interaktive Qualität von hochschulischen Selbststeuerungsprozessen sein. Denn Hochschulen sind soziale Gebilde mit relativ weichen organisationalen Bedingungen. Daraus resultiert für Hochschulreformen zweierlei: Einerseits können Reformen nicht an den hochschulischen Akteurs-

gruppen vorbei umgesetzt werden; andererseits können genau diese Reformumsetzungen dadurch gefährdet sein, daß sie von einzelnen hochschulischen Akteursgruppen durch Obstruktion unterlaufen werden. Die Steuerung des Hochschulsektors im ganzen wie der einzelnen Hochschule muß folglich so gestaltet werden, daß die betroffenen Personen zu positiv Beteiligten werden.

Als zentrale Frage ergibt sich daraus: Wie kann zur Umsetzung von Hochschulreformen bei den Hochschulangehörigen die Ausbildung zielignoranten Verhaltens vermieden und zielkonformes Verhalten erzeugt werden?

In einer allgemeinen Beschreibung lassen sich folgende Prozeßmerkmale als Mindestanforderungen formulieren (Abb. 3):

- Um ein erwünschtes Verhalten, hier: ein reformaufgeschlossenes Verhalten zu erzeugen und um nichtintendierte Handlungsfolgen ausgleichen zu können, müssen die Steuerungsprozesse *interaktiv gestaltet* sein, d.h. permanente Rückkopplungen und gleitende Prozeßkorrekturen ermöglichen.
- Um Obstruktionen zu vermeiden, müssen die Steuerungsprozesse *intersubjektiv nachvollziehbar* sein und die Kontingenzen, die jeglichen sozialen Prozessen innewohnen, auf ein erträgliches Maß reduzieren.
- Interaktivität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Steuerungsprozesse können gestaltende *Einflußnahme und Gleichbehandlung* aller Reformbetroffenen ermöglichen. Damit ermöglichen sie *aktive Beteiligung* an den und *Akzeptanz* für die Reformen.
- Die Voraussetzung interaktiver Steuerung ist, die angestrebten Reformen in die Hochschulen *aktiv zu kommunizieren*; die Voraussetzung intersubjektiv nachvollziehbarer Steuerung ist, *objektivierte Maßstäbe* anzuwenden, die der Hochschulspezifik entsprechen.
- Das aktive Kommunizieren von Hochschulreform bedarf einer *zielführenden hochschulinternen Kommunikation*; objektivierte Maßstäbe, die der Hochschulspezifik entsprechen, müssen zum einen soweit *akteursunabhängig* sein, daß sie zwingend alle gleichermaßen erfassen, und zum anderen soweit *akteursabhängig* sein, daß ihre Auswirkungen individuell prognostizierbar sind.

Zahlreiche der aktuellen Reformprojekte reagieren nun auf die Blockade- und Subversionspotentiale, die von Individuen gegen Veränderungen mobilisiert werden bzw. werden können, indem nach subjektunabhängigeren Steuerungselementen gesucht wird. Maßstäbe und Verfahren sollen objektiviert werden, z.B. durch wettbewerbliche Elemente. Das hat zunächst den Vorteil, intersubjektive Überprüfbarkeit zu erzeugen. Zugleich beinhaltet jede Objektivierung auch entsubjektivierende Momente. Da jedoch die Reform des theoretisch modellierten Systems unweigerlich wieder auf den Eigensinn der hochschulischen Lebenswelt treffen muß – also z.B. im Rahmen von Hochschulorganisationsre-

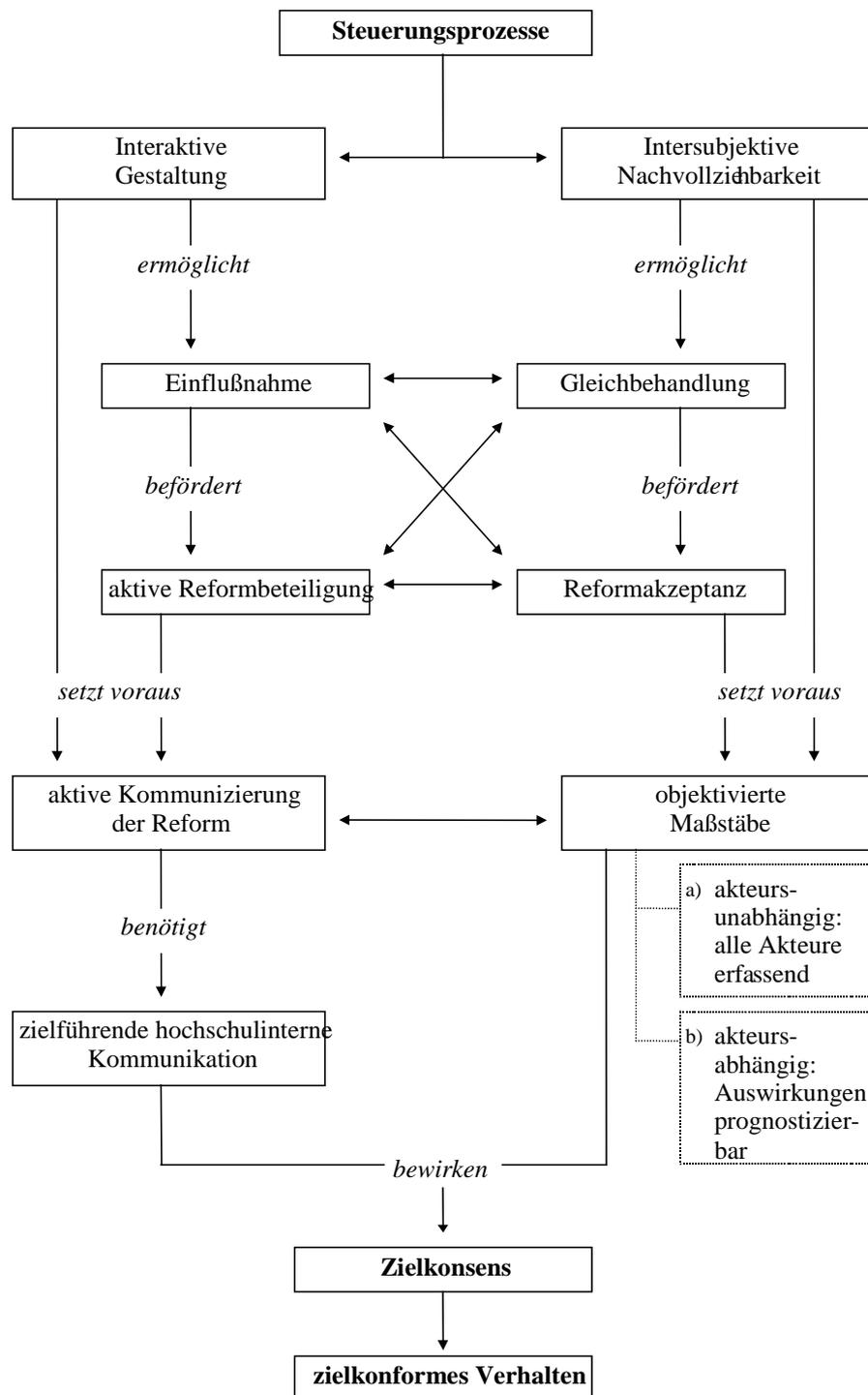


Abb. 3: Akteursbezogene Gestaltungsanforderungen an Hochschulreformprozesse

formen –, können aus der Entsubjektivierung gravierende Konsequenzen für Reformimplementationen entstehen.

In der Zuspitzung ließen sich diese Konsequenzen als folgende Alternative formulieren: Entweder bilden die von den Reformen betroffenen Hochschulangehörigen ein Höchstmaß an zielignorantem Verhalten aus; die Folgen wären zunächst ein komplettes Unterlaufen der anvisierten Reformen, die damit ins Leere gingen, und sodann ein maximaler Problemlösungsstillstand auf höherer, nämlich reflektierterer Ebene. Oder aber die Reformen werden zwar durchgesetzt, jedoch unter gleichzeitiger faktischer Auflösung der Hochschule: d.h. unter Abschaffung der Hochschule als einer Einrichtung, die ihren Angehörigen erhebliche Freiräume für selbstbestimmtes Handeln bietet, und die mit solchen weichen organisationalen Bedingungen wesentliche Voraussetzungen für Pluralität und Kreativität bereitstellt. (Vgl. Cerych et al. 1981, 96)

Dies in Rechnung stellend werden nun vielfach Lösungen angedacht, die die Konfrontation von Modellannahmen über das System Hochschule mit Problemen, die sich aus der Soziabilität der Hochschulen ergeben, entschärfen sollen. Stichworte sind hier insbesondere Identitätsbildung bzw. *Corporate Identity*, Leitbildentwicklung und Zielvereinbarungen. Sämtliche hinter diesen Begriffen stehenden Aktivitäten zielen auf Verbesserungen der hochschulinternen Kommunikation. Insofern handelt es sich um *Techniken, mit deren Hilfe* die eigentlichen Leistungsverbesserungen der Hochschulen dann erst zu erbringen sind; gleichwohl sollen diese Techniken nicht allein Instrumente sein, sondern über Zufriedenheitssteigerungen, die mit ihnen bewirkt werden, bereits selbst die Hochschule verändern.

Zielvereinbarungen: Kommunikation – Sanktion – Potential

Vornehmlich die Zielvereinbarungen entwickeln sich hierbei zum Spitzenreiter der hochschulreformerischen Hitparade (und lösen damit die Budgetierung ab, die in der ersten Hälfte der 90er Jahre im Vordergrund stand, inzwischen aber – zumindest als Idee – weitgehende Akzeptanz gefunden hat). Das Konzept der Zielvereinbarungen wird vielfach als hochschuladäquater Gegenentwurf zur Ökonomisierung der Hochschulen betrachtet, kommt gleichwohl ebenfalls aus der Wirtschaft: Dort als *management-by-objectives* firmierend, ist es ein Führungskonzept auf motivationstheoretischer Grundlage, bei dem Vorgesetzte und MitarbeiterInnen gemeinsam Ziele und die Bewertungsmaßstäbe der Zielerreichung festlegen. Die Vereinbarung wird aus den übergeordneten Organisationszielen abgeleitet und berücksichtigt zugleich individuelle Ziele der MitarbeiterInnen. Aus letzterem ergibt sich Motivation, aber auch aus der möglichst weitgehenden Delegation von Entscheidungskompetenz zur Zielumsetzung. Zielakzeptanz soll durch die Beteiligung an der Zielformulierung erzeugt bzw. erhöht werden. (Stahle 1994, 805-807)

An den Hochschulen nun gelten vertragsförmig gestaltete Vereinbarungen vielfach als gleichsam Königsausweg, um Leistungsbewertungsprozessen die hohe Konfliktbelastung zu nehmen und den hier besonderen Stellenwert von (institutioneller wie individueller) Autonomie berücksichtigen zu können. Solche vertragsförmigen Vereinbarungen kommen daher sowohl zwischen Staat und einzelnen Hochschulen zur Herstellung von Planungssicherheit vor wie hochschulintern als Zielvereinbarungen zwischen jeweils einer über- und einer untergeordneten Ebene.

Hinsichtlich der Vereinbarungen zwischen Staat/Ministerien und Hochschulen ist bislang die Tragfähigkeit des Ansatzes ungeklärt, da vorliegende praktische Erfahrungen widersprüchlich sind: Inwieweit können vertragsförmige Konstruktionen tragfähig sein, deren Partner über gravierend verschiedene Sanktionspotentiale verfügen? Bisherige Erfahrungen legen hier eine gewisse Skepsis nahe. Aus Baden-Württemberg etwa wird berichtet:

„Der... zwischen Landesregierung und Hochschulen geschlossene Solidarpakt legt den Hochschulen auf, innerhalb der nächsten 10 Jahre 1500 Stellen einzusparen. Das Land verpflichtet sich im Gegenzug, über diese vereinbarten Kürzungen nicht hinauszugehen, also für Planungssicherheit zu sorgen. Überlassen wurde es zunächst den Hochschulen, wo sie jeweils kürzen wollten. Zugleich jedoch berief die staatliche Seite eine Hochschulstrukturkommission unabhängiger Experten, die ihrerseits Vorschläge, wo zu streichen, wo zu bewahren sei. Ein Vorgehen, das viele Hochschulen verärgerte, die sich ihrer gerade zugesicherten Entscheidungsfreiheit beraubt glaubten.“ (Henkel 1998, 14)

Zugespitzt lautete die hier zu stellende Frage: Besitzt der Staat im Verhältnis zu den Hochschulen überhaupt die Voraussetzung der Vertragsschließung, nämlich *Vertragsfähigkeit* im Sinne der Erfüllung eingegangener Vertragspflichten außerhalb gesetzlicher Regelungen?

Diesbezügliche Unsicherheit zeigt bspw. der Kommentar der Potsdamer Universitätsleitung zu einer mit dem brandenburgischen Wissenschaftsministerium getroffenen Zielvereinbarung, die u.a. „eine Bemühensklausel für das Ministerium, fünf weitere Stellen zusätzlich zur Verfügung zu stellen“, enthält, während der Universität bis 2001 der Abbau von 60 Stellen auferlegt ist: „Die Zukunft muß zeigen, ob es mit dem neuen Instrument der Zielvereinbarung gelingt, Planungssicherheit für einen Zeitraum zu gewinnen, der über die nächste Steuerschätzung und über das laufende Haushaltsjahr hinausreicht.“ (Klein 1998)

In diesem Sinne steigert sich dann die Skepsis gegenüber den Vereinbarungen gelegentlich auch schon in einen leichten Sarkasmus: „Was den Hochschulen mit Hilfe von Verträgen als Planungssicherheit angeboten wird, ist in Wirklichkeit eine Selbstverpflichtung der Politik, mit ihnen nicht jedes Jahr neuen Unsinn zu machen“ (Gies 1997, 190), kommentiert ein Betroffener die Berliner Entwicklungen, die Wissenschaftssenator Radunski in die ambivalente Formulierung kleidete: „Wir wollen die Sparraten für die Hochschulen, die zwischen 1997 bis 2000 die Riesensumme von rund 377 Millionen Mark betragen, in ei-

nem Rahmenvertrag mit den Hochschulen festlegen, so daß in einer wenn auch degressiven Form Planungssicherheit vorhanden ist.“ (Radunski 1997, 14)

Auch innerhalb der Hochschulen dürfte sich ein vordringlich zu lösendes Problem ergeben, das mit der Sanktionsstruktur zusammenhängt: Zielvereinbarungen, die bei Nichterfüllung negative Sanktionen – z.B. Mittelkürzung – vorsehen, bei Erfüllung hingegen lediglich die Beibehaltung des Ausstattungs-Status-quo, werden außerordentliche Akzeptanzschwierigkeiten beim Hochschulpersonal produzieren. Es müßte daher in jedem Falle gesichert werden, daß durch zusätzliche Mittelzuweisungen und/oder interne Umverteilungen negative Sanktionsinstrumente mit positiven Gratifikationen transparent verknüpft werden.

Im übrigen bieten Zielvereinbarungen aber auch einen immateriellen Anreiz, der sich in der Formel „Verbindlichkeit gegen Autonomie“ zusammenfassen läßt: Die Selbstverpflichtung, kooperativ ausgehandelte Ziele auf selbstgewählten Wegen zu erreichen, bringt einen Gewinn an Entscheidungskompetenz. Voraussetzung dafür ist, daß die Wege zur Zielerreichung tatsächlich ins Belieben des Fachbereichs gestellt werden; dies wiederum erfordert, daß Zielvereinbarungen auch wirkliche Ziele vereinbaren und nicht detaillierte Maßnahmen. Genau an diesem Punkt besteht derzeit noch ein wesentliches Problem, wenn etwa das Erstellen einer Fachbereichs-Homepage zum Bestandteil einer Zielvereinbarung wird. Für eine Anlaufphase kann dieser Umgang mit dem für Hochschulen noch neuen Instrument in Kauf genommen werden, soweit dahinter die Überlegung steht, daß pragmatische Maßnahmen schneller einigungsfähig sind als komplexe Zielsetzungen, und daß es zunächst darauf ankommt, initiativ Energien nicht durch zu lange Aushandlungsphasen zu verbrauchen. Ebenso dürften bereits die Diskussionen in Vorbereitung einer Zielvereinbarung wichtig sein, insofern sie implizit Stärken-Schwächen-Kennntnis und Problembewußtsein mit sich bringen. Darauf ließe sich dann in einer zweiten und weiteren Zielvereinbarungsrunden aufbauen, indem die Ambitioniertheit der Vereinbarungsinhalte sukzessive gesteigert wird.

Die Debatte darüber hat begonnen. Sind Zielvereinbarungen zunächst Formalisierungen organisationsinterner Kooperation, so scheinen sie hochschulpolitisch unterdessen auch den Charakter eines Formelkompromisses angenommen zu haben: zwischen denjenigen, die einer eher ökonomisierenden, und denjenigen, die einer eher etatistisch inspirierten Reform der Hochschulen zuneigen. Indem sich nun diese beiden Fraktionen darauf besinnen, daß die Autonomiebegünstigung der Hochschule aus deren Zwecken abgeleitet ist, indem sie diese autonome Verfaßtheit nicht *allein* als Reformhindernis betrachten, sondern darin auch produktive Potentiale erkennen, die bspw. über Zielvereinbarungen entfaltet werden können, vermag auch die Reformdebatte auf die Ebene der hochschulgemessenen Betrachtung zu gelangen: dorthin, wo Effizienz- und Effektivitätsaspekte verknüpft werden mit dem Aspekt der Legitimität dessen, was mit und durch Hochschulen geschehen soll.

Literatur

- Cerych, Ladislav/Neusel, Aylâ/Teichler, Ulrich/Winkler, Helmut (1981): Gesamthochschule – Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel, Frankfurt/New York.
- Gies, Horst (1997): Verhungern oder verdursten. Wird Berlin zum Modellfall für die Hochschulreform?, in: *Forschung & Lehre* 4/1997, S. 189-1991.
- Henkel, Imke (1998): Ziel statt Befehl, in *Deutsche Universitätszeitung* (DUZ) 23/1998, S. 14-15.
- Klein, Alfred (1998): Zielvereinbarung zur Strukturanpassung zwischen der Universität und dem Wissenschaftsministerium, in: *Potsdamer Uni-Zeitung* (PUTZ) 7/1998, S. 4.
- Lübbe, Hermann (1994): Im Zug der Zeit. Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart, Berlin/Heidelberg.
- Mayntz, Renate (1980): Die Entwicklung des analytischen Paradigmas der Implementationsforschung, in dies. (Hg.), *Implementation politischer Programme. Empirische Forschungsberichte*, Königstein/Ts., S. 1-19.
- Radunski, Peter (1997) (Iv.): Sparzwang und Reformpflicht, in: *Deutsche Universitätszeitung* (DUZ) 6/1997, S. 14f.
- Scharpf, Fritz W. (1988): Verhandlungssysteme, Verteilungskonflikte und Pathologien politischer Steuerung, in: Manfred G. Schmidt (Hg.), *Staatstätigkeit. International und historisch vergleichende Anaysen*, Opladen, S. 61-87.
- Staehe, Wolfgang H. (1994): *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*, 7. Aufl., München.

Leistungsindikatoren

Systematisierung und Problematisierung

Peter Altmiks

A. Einführung

Die Befassung mit Leistungsindikatoren im Hochschulbereich wird sowohl durch die im neuen HRG vorgeschriebene Finanzierung nach Leistung als auch durch den fortwährenden Legitimationsdruck der Öffentlichkeit und der Politik über die Verwendung begrenzter öffentlicher Ressourcen unabwendbar. Die Hochschulen werden zunehmend über ihre erbrachten Leistungen Rechenschaft (*Accountability*) ablegen und Transparenz erzeugen müssen. Dieser Legitimationsdruck scheint sich auch durch den zunehmenden Anteil von Akademikern in Wirtschaft und Gesellschaft nicht zu verringern, sondern eher zu verstärken. Offensichtlich können die Hochschulen auch keine Identifizierung ihrer Absolventen mit sich selbst in überzeugender Weise erzeugen.¹ Entscheidend ist eine wissenschaftlich fundierte Beurteilung der Grenzen und Möglichkeiten von Leistungsindikatoren, die einem Missbrauch mit verheerenden Folgen für die deutsche Hochschullandschaft vorbeugen.

Aus der amtlichen Hochschulstatistik lassen sich nicht ohne weiteres Leistungsindikatoren gewinnen, da die bisher ermittelten Daten im wesentlichen hochschulpolitischen Entscheidungen auf der Makroebene dienen. Für die Bewertung einer einzelnen Hochschule lassen sich diese – wenn überhaupt – nur eingeschränkt verwenden. Neue Möglichkeiten ergaben sich in den letzten Jahrzehnten durch den Einsatz moderner Informationstechnologie (EDV), die auch umfangreiche Datenbestände dezentral erfassen und aufbereiten kann. Voraussetzung ist allerdings eine umfassende theoretische Vorarbeit über den Erhebungs- und vor allem Verwendungszusammenhang von Leistungsindikatoren.

Die Produktionsfunktion von Universitäten und Fachhochschulen konnte bisher nicht hinreichend bestimmt werden (vgl. Brinkmann 1991, S. 68) und bietet auch keine genauen Informationen für die Bewertung einzelner Hochschulen oder Fachbereiche. Eine gewisse Scheu der Hochschulen, sich mit ihren eigenen Lebensumständen zu befassen, könnte durch die damit verbundenen hochschulpolitischen und befürchteten finanziellen Implikationen begründet werden.² Sie ist aber auch durch das tradierte Selbstverständnis Humboldtscher Bildungstheorie geprägt, wobei nur Teile der Humboldtschen Ausführungen zur

1 Mönch (1995, S. 68) spricht in diesem Zusammenhang von Bindungs Krise.

2 So z.B. Hüfner (1991, S. 73).

Rechtfertigung benutzt werden. Humboldts staatskritische Ideen werden in der Regel von der Hochschulforschung weitgehend nicht berücksichtigt.³

Dabei wurden in der Forschung traditionell schon immer Bewertungsverfahren und Indikatoren verwendet: Gutachter bewerten die Qualität von Forschungsvorhaben, Herausgeber und Gutachter wissenschaftlicher Verlage bewerten die Güte eingereicherter Manuskripte, Wissenschaftler selektieren, bewerten und zitieren vorhandene Literatur im Rahmen ihrer eigenen Forschung, der Staat holt bei wichtigen Allokationsentscheidungen Expertenwissen aus der Wissenschaft ein, Berufungskommissionen bewerten Bewerbungen, wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Gesellschaften vergeben Preise und Ehrungen, wissenschaftliche Fächer wählen aus ihren Reihen Fachgutachter der DFG. Auch im Rahmen der Lehre finden permanent Bewertungen statt (Hornbostel 1995, S. 14).

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts wurden Indikatoren überwiegend zur Beschreibung der exponentiellen Wachstumsverläufe der Wissenschaft eingesetzt. Ab den 70er Jahren gewannen sie zunehmende Bedeutung für die Steuerung von Hochschulen. Damit werden sie auch verstärkt für die externe Mittelzuweisung und die hochschulinterne Mittelverteilung genutzt. Dabei müssen die Leitungsorgane der Hochschulen nicht unbedingt über die Kenntnis der Produktionsmechanismen und Vorgänge in den einzelnen Fachbereichen verfügen. Bei Vorliegen von geeigneten, möglichst von allen akzeptierten Leistungsindikatoren reicht es aus, wenn das Personal in den Fachbereichen über diese Kenntnisse verfügt. Die Hochschulleitung kann dann über Indikatoren indirekt steuern.

Für die Selbstdarstellung der Hochschule schlug der Wissenschaftsrat 1985 einen standardisierten Katalog von Kennzahlen vor, die nicht der externen Bewertung oder als Grundlage einer leistungsorientierten Mittelzuweisung dienen sollen (Wissenschaftsrat 1985). Die Verwendung einiger der vorgeschlagenen Indikatoren für eine Leistungsbewertung könnte aber sinnvoll sein. Auch darf nicht vergessen werden, dass Indikatoren nach ihrer Einführung auch ein ungewolltes Eigenleben entwickeln können. Als Beispiel sei der Index der Lebenshaltungskosten genannt, der zuerst als Analyseinstrument in der ökonomischen Forschung diente und sodann von Gewerkschaften, Unternehmen und Staat benutzt wurde. Die Veränderungen dieses Index war im folgenden nur im Verbund mit mächtigen politischen Organisationen möglich.

3 Die Verbeamtung von Hochschullehrern verstößt z.B. gegen die Forderungen Humboldts.

B. Kategorien von Indikatoren

I. Begriff und Abgrenzung

In erster Linie muss auf die nicht immer eindeutig durchführbare Unterscheidung zwischen den Begriffen Kennzahlen und Indikatoren hingewiesen werden. Vereinfachend ausgedrückt beschreiben *Kennzahlen* schon vorhandene Quantitäten, wie z.B. die Anzahl des Forschungspersonals, die Summe der eingeworbenen Drittmittel oder die Anzahl der Studierenden. Sie führen zu absoluten Aussagen. *Indikatoren* werden über ein Konzept bzw. Konstrukt definiert und können als einfache Quantität vorhanden sein. Allerdings können aus Kennzahlen durch ein theoretisches Konzept Indikatoren werden.

Folglich sind Indikatoren alle quantifizierenden Verfahren, die Voraussetzungen, Prozesse oder Ergebnisse in einem numerischen Relativ abbilden (vgl. Hornbostel 1995, S. 180). Die zugrundeliegenden Konzepte könnten z.B. Effizienz, Effektivität oder Qualität sein. Sie sollen als Hilfsgröße direkt wahrnehmbare Phänomene benennen und Schlüsse auf nicht unmittelbar wahrnehmbare Phänomene zulassen (Schmidberger 1994, S. 297). Sie sind keine neutralen Realitätsbeschreibungen, sondern selektieren, transformieren und kombinieren Daten, basierend auf normativen und definitorischen Vorgaben. Die Akzeptanz bzw. Einigung über Inhalt und Aufbau von Leistungsindikatoren basiert in der Hochschulpraxis nicht nur auf rein methodischen Erwägungen, sondern hängt auch immer von dem Verhandlungsprozess zwischen den beteiligten Akteuren und ihren unterschiedlichen Zielen ab. Folglich lassen sich Indikatoren nicht immer in verschiedene Kontexte übertragen.

II. Kategorisierungsmöglichkeiten (siehe Abb. 1)

Strukturindikatoren, wie z.B. die Cozitationsanalyse, versuchen ohne vorangegangene Klassifizierung neue Forschungsbereiche zu identifizieren. Sie sind für eine Leistungsbewertung nur gering geeignet, da ihnen anerkannte Bewertungsmaßstäbe als Referenz fehlen.

Der britische *Jarratt Report* differenziert zwischen internen, externen und operativen Indikatoren (Jarratt Report 1985). Erstere beinhalten Variablen, die entweder Input in die Hochschule reflektieren oder Bewertungen hochschulinterner Leistungen vornehmen, wie z.B. die Lehrqualität. Die externen Indikatoren spiegeln die Wertschätzung und Beurteilung der Hochschule durch ihre Umgebung wider. Dazu gehören der Arbeitsmarkt für ihre Absolventen, die Abnehmer von Forschungsleistungen sowie die allgemeine Beurteilung durch die gesamte Gesellschaft mit ihren verschiedenen Organisationen. Operative Indikatoren beinhalten Produktivitätsangaben, wie z.B. Kosten pro Absolvent.

Sie reflektieren Variablen, wie z.B. Arbeitsbelastung oder die Verfügbarkeit von Bibliotheksbeständen (Cave et al. 1997, S. 24.).



Abb. 1: Kategorisierungsmöglichkeiten von Hochschulindikatoren

Weitere Einteilungen differenzieren zwischen objektiven und subjektiven, Zustands- und Prozessindikatoren, Mess-, Richt- oder Standardindikatoren, definitorischen, korrelativen oder schlussfolgernden Indikatoren.

Eine differenzierte Aufzählung der Leistungen der Hochschule umfasst Lehre und Studium, Forschung, Entwicklung und Technologietransfer, wissenschaftliche Weiterbildung und allgemeine Dienstleistungen. Im folgenden werden die Oberbegriffe Lehre, Forschung und Dienstleistungen verwendet, wobei unter letztere alle Hochschulleistungen fallen, die den beiden ersteren Begriffen nicht zugeordnet werden können. Aus der Ökonomie wird die Einteilung der Leistungsindikatoren in Input-, Prozess- und Outputindikatoren übernommen. Hochschulbildung wird als Prozess aufgefasst, bei dem Input – im wesentlichen die Zeit der Studierenden, die Zeit des wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Personals, Verbrauchsgüter, Ausstattung und Immobilien – in Out-

put umgewandelt werden. Diese konventionelle Einteilung wird auch vom britischen *Committee of Vice-Chancellors and Principals* vorgenommen.⁴

Die Mehrheit der Leistungskindikatoren basiert auf dem Output. Der Output umfasst objektiv erbrachte *Leistungen*, die sich in der Regel auch ohne größere Schwierigkeiten operationalisieren lassen und damit für Zwecke der Mittelverteilung verfügbar sind. Für Zwecke der Leistungsbewertung oder einer leistungsorientierten Mittelverteilung sind Prozessindikatoren nur begrenzt einsetzbar. Allerdings können sie den Verantwortlichen in den einzelnen Fachbereichen bei der Analyse von Schwachstellen und Stärken der Lehre und Forschung dienen. An dieser Stelle wird nicht weiter auf Prozessindikatoren eingegangen.

Die in den Verwaltungswissenschaften noch zusätzlich genannten politischen Indikatoren lassen sich auf die anderen vier Kategorien verteilen. Zum Beispiel gehört die von politischer Seite geforderte Senkung der als überlang empfundenen Studiendauern in die Gruppe der Outputindikatoren. Einige Hochschulen nutzen die Studiendauer, um Studierende anzuwerben.⁵ Die einzelnen Kategorien können nicht immer exakt voneinander abgegrenzt werden. Im folgenden werden beispielhaft einige Indikatoren der Lehre und Forschung diskutiert. (Vgl. Abb. 2)

Impact subjektiv empfundene Einwirkungen	Outcome objektiv feststellbare Auswirkungen	Output erbrachte (messbare) Leistungen/Ergebnisse	Input finanzielle und menschl. Ressourcen
<i>Beispiele:</i> Verwissenschaftlichung der Gesellschaft; Externalitäten, ⁶ wie z.B. Demokratiebewusstsein, Sozialisations- u. Enkulturationsfunktion	<i>Beispiele:</i> Technologietransfer, Gutachtertätigkeit, Verbleib der Absolventen im Beruf; Rufe, Preise, Forschungs-, Beratungs- u. Begutachtungsaufträge, Kongresseinladungen, Wahlämter in der Wissenschaftsverwaltung	<i>Beispiele:</i> Absolventen, Veröffentlichungen, Promotionen, Patente, Forschungsergebnisse	<i>Beispiele:</i> Personal, Finanzmittel, Drittmittel, Studierende; Budgetäre Indikatoren, z. B. Anteil der Ausgaben für Hochschulen am BSP/BIP oder Anteil der Hochschulbildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben

Abb. 2: Klassifizierung von Indikatoren im Bereich der Hochschulbildung

4 Bottrill und Borden (1994) haben 250 Leistungskindikatoren identifiziert, die sie als Input-, Output- oder Prozessindikator klassifiziert haben.

5 So sind die Studiendauern in vergleichbaren Studiengängen an vielen Hochschulen der neuen Bundesländer kürzer als bei der Mehrzahl der Hochschulen in den alten Bundesländern.

6 Externalitäten werden hier vorläufig unter *Impact* eingeordnet. Werden Externalitäten empirisch nachgewiesen und liegen belastbare kausale Zusammenhänge vor, werden sie unter *Outcome* eingeordnet.

III. Inputindikatoren

Genauere Analysen des Leistungserstellungsprozesses sind auf der Basis der Inputindikatoren nur eingeschränkt möglich. Beispielsweise müssten die vorhandenen Personaldaten der einzelnen Fachbereiche auf Forschung, Lehre und Dienstleistungen aufgeteilt werden, um exakte Inputindikatoren zu erhalten. In der Regel behilft man sich mit Personalbefragungen oder Forschungskoeffizienten.

Lehre

Im deutschen Hochschulwesen werden traditionell Inputzahlen verwendet. Basierend auf der Ausstattung der Hochschulen mit Personalstellen und finanziellen Mitteln konnte man durch Berücksichtigung der Zahl der *Studierenden* Aussagen über die gegenwärtige Lehrbelastung treffen. Die Zahl der *Studienanfänger* hilft bei der Prognose der zukünftigen Lehrbelastung. Zusätzlich sind noch Informationen über die zur Verfügung stehenden Personal- und Sachmittel erforderlich.

Die *Abbruchrate* (vgl. Abb. 3) vergleicht die Inputdaten mehrerer Jahrgänge. Sie bedeutet in jedem Fall das Nichterreichen des Ausbildungsziels. Die vielfach positiv hervorgehobene examenslose Integration in den Arbeitsmarkt kann den Negativcharakter der Abbruchrate nicht entkräften.⁷ Änderungen diesbezüglich ergeben sich erst, wenn mittels *Creditpoints* und gestuften Abschlüssen kürzere Studiengänge oder einzelne Lehrleistungen zertifiziert werden.⁸

Forschung

Für die Forschung kommt insbesondere die erfolgreiche Einwerbung von *Drittmitteln* (siehe Abb. 3) in Betracht, wobei geistes- und sozialwissenschaftliche Fachbereiche über weniger Einwerbungsmöglichkeiten verfügen als z.B. ingenieurwissenschaftliche Fachbereiche. Drittmittel sind rein technisch gesehen als Input definiert. Die Einwerbung von Drittmitteln knüpft aber an schon erbrachte Forschungsleistungen, vorhandene Reputation oder eine hohe Wettbewerbsfähigkeit bei der Beantragung von Forschungsmitteln an. Damit kann in diesem Fall von Inputindikatoren auf die Qualität von Prozess und Output geschlossen werden.

Die *Anzahl der Mitarbeiter, die durch DFG-Forschungsmittel finanziert werden*, ist grundsätzlich eine quantitative Information, die unter Berücksichtigung des Auswahlprozesses der DFG zu einem qualitativen Indikator der Forschung wird.

7 Gegenätzlich äußert sich Mönch (1995, S. 79).

8 Einen Überblick über die derzeitige Diskussion sowie Beispiele von Modellversuchen geben Jahn/Olbertz (1998).

IV. Outputindikatoren

Lehre

Für den Bereich der Lehre wird insbesondere die *Anzahl der Absolventen* bzw. Abschlüsse gemessen. Über die Qualität der Abschlüsse wird keine Aussage getroffen. Unter der noch immer im Hochschulwesen verbreiteten Gleichheitsannahme könnte man die Abschlüsse eines Studienfaches bundesweit als qualitativ gleichwertig auffassen. Ideal wären Aussagen über die *Wertschöpfung der Lehre* (vgl. Abb. 3), d.h. über das durch das Studium vermittelte Wissen und die dadurch erworbenen Fähigkeiten. Die Wertschöpfung der Lehre kann aber nicht belastbar quantifiziert werden.

Als quantitative Indikatoren dienen insbesondere die *Studiendauer* und die *Anzahl der Absolventen*. Der *Notendurchschnitt* als qualitativer Indikator hat nur bei externer Evaluation einen Aussagewert. Er unterliegt aber der Gefahr einer Noteninflation und kann folglich zur Aussagelosigkeit von Noten führen.

Forschung

Die Definition und Operationalisierung von Outputindikatoren für die Forschung kann auf eine langjährige Praxis externer Evaluation zurückgreifen. Im wesentlichen wird sich auf *Veröffentlichungen* (vgl. Abb. 3) gestützt, wobei die unterschiedlichen Arten auch entsprechend gewichtet werden müssen. Ein ökonomischer Aufsatz in der *DUZ* besitzt eine geringere Wertigkeit als ein Aufsatz im *American Economic Review*, die eine sehr hohe Ablehnungsrate aufweist. Auch werden allein vom quantitativen Umfang Monographien stärker gewichtet. Innerhalb dieser Kategorie müsste noch auf die Qualität und den Umfang geachtet werden, wie z.B. bei einer Dissertation und Habilitation. Durch die Gewichtung der ursprünglich quantitativ gemessenen Publikationen entstehen qualitative Indikatoren.

Die *Anzahl der Promotionen* bietet eine weitere Möglichkeit, die Forschungsaktivität zu bewerten. Die Zählung von Promotionen an einem Fachbereich beruht aber auf der Annahme, dass die erfolgreich abgeschlossenen Promotionsverfahren in ihrer Qualität vergleichbar sind und nicht wesentlich voneinander abweichen.

Die *Bewertung durch Peers* (vgl. Abb. 3) stellt den aufwendigsten, aber auch qualitativ aussagekräftigsten Indikator dar.

Erfolgreich angemeldete *Patente* (vgl. Abb. 3) stellen ebenfalls eine messbare Outputdimension dar. Allerdings kommen Patentierungsmöglichkeiten nur für technisch orientierte Forschungsbereiche in Betracht. Zudem kann die von den Hochschulen zu leistende Grundlagenforschung nicht von erfolgreich angemeldeten Patenten erfasst werden.

	Kategorie	Quantität/ Qualität	Messziel	Kosten	Ebene
Lehre					
Eingangsqualifikationen	Input	qualitativ: Abiturnote	Nachfrageniveau, oder -stärke	gering, da bereits verfügbar	Fachbereich, Hochschule
Abbruchrate	Input	quantitativ	Inputverschwendg. aber auch Niveau oder mangelnde Selektion	bereits vorhanden	Fachbereich, Hochschule
Wertschöpfung	Output	qualitativ	Zuwachs an Wissen und Fähigkeiten durch Studium	hoher Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Erträge des Studiums	(Output) Outcome	qualitativ: Kriminalität sinkt; quantitativ: Einkommen	interne und externe Erträge des Studiums	teuer, Längsschnittstudien erforderlich	Fachbereich, Disziplin
Beschäftigungsrate	Outcome	qualitativ	Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt, QdL; Inadäquanz?	Verbleibsstudien müssen durchgeführt werden	Fachbereich, Disziplin
Absolventenbeurteilungen	Outcome	qualitativ	Ausbildungsqualität	mittlerer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Kosten/Absolventen	Effektivität	quantitativ	Lehreffizienz, nicht Lehrqualität	geringer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Betreuungsrelation	Effizienz Prozess	quantitativ: Produktivität qualitativ: Betreuung	Lehreffizienz, auch Lehrqualität	geringer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Studierendenbeurteilungen	Prozess	qualitativ	Lehrqualität	mittlerer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Forschung					
Anzahl der Promovenden	Prozess	qualitativ: Auslese quantitativ: keine Auslese	Nachfrage nach Aufbau- und Promotionsstudien	bereits vorhanden	Fachbereich, Disziplin
Drittmittel	Input	qualitativ: Quellen! quantitativ: Summe	Wettbewerbsfähigkeit	bereits vorhanden	Fachbereich, Disziplin
Publikationen	Output	immer qualitativ, da Gewichtung nötig	Forschungsproduktivität, -qualität	geringer Aufwand	Fachbereich, Disziplin
Patente	Output	qualitativ: Gewichtg. quantitativ: Summe	Forschungsproduktivität	geringer Aufwand	technische Fachbereiche
Peer Review	Output	qualitativ	Forschungsqualität	frequenzabhängig	Fachbereich, Disziplin
Ranking	Output ???	qualitativ (subjektiv)	Reputation	mittlerer Aufwand	Fachbereich, Hochschule
Zitationsindex	Outcome	qualitativ	Forschungsbedeutung	aufwendig	Fachbereich, Disziplin

Abb. 3: Ausgewählte Indikatoren der Lehre und Forschung

V. Outcomeindikatoren

Outcomeindikatoren (vgl. Abb. 2) könnten zusätzlich objektiv feststellbare *Auswirkungen* erfassen. Für den Bereich der Forschung scheinen Überschneidungen mit Bourdieus ökonomischer Rekonstruktion des Verhaltens von Wissenschaftlern vorzuliegen (Backes-Gellner/Sadowski 1991, S. 14)⁹. Das Streben der Professoren, ihr Reputationskapital zu nutzen oder es zu erhöhen, kann durch Rufe, Preise, Forschungs-, Beratungs- und Begutachtungsaufträge, Einladungen zu Kongressen sowie Wahlämter in der Wissenschaftsverwaltung ausgedrückt werden. Outcomeindikatoren können die Grenzbereiche des Leistungserstellungsprozesses erfassen.

Lehre

Die *Akzeptanz des Beschäftigungssystems* kann über die Qualität der Studierenden Auskunft geben. Gemäß den qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten der Bundesanstalt für Arbeit haben Hochschulabsolventen Vorteile auf dem Arbeitsmarkt gegenüber Absolventen anderer Bildungswege. Die leichte Zunahme ausbildungsinadäquater Beschäftigung sollte dabei berücksichtigt werden (siehe Büchel/Weißhuhn 1996).

Das *Urteil der Absolventen* (vgl. Abb. 3) kann Informationen über die Qualität der Lehre liefern, unterliegt aber subjektiver Verzerrung. Es ist zusätzlich reflexiv, da Absolventen als Outputindikator die Qualität des Outputs oder die Auswirkungen ihrer Ausbildung bewerten sollen.

Forschung

Die Gewichtung von Forschungspublikationen mittels *Zitationsindices* (vgl. Abb. 3) ist weit verbreitet und bietet ebenfalls qualitative Informationen. Zitationsindices unterliegen zwar der Gefahr der Bildung von Zitierkartellen und Seilschaften, geben aber Auskunft über die qualitative Akzeptanz der Forschungsprodukte in den einzelnen Fächern. Die Erstellung von Zitationsindices ist aufwendig und erlaubt Aussagen über Qualität, Erfolg, Sichtbarkeit, Resonanz und dem Beitrag zum Fortschritt des jeweiligen Autors. In aggregierter Form lassen sich damit Fachbereiche bewerten. Auch Zitationsindices laufen Gefahr, reflexiv zu wirken.

Der *Transfer von Technologie und Forschungsergebnissen* in die umgebende Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft lässt sich nicht exakt operationalisieren.

9 Vorsichtshalber sei auf den speziellen Kontextbezug der Forschungen von Pierre Bourdieu hingewiesen. Seine Beobachtungen entstammen der Soziologie und wurden im französischen Wissenschaftssystem gemacht. Einige Aussagen haben durchaus einen ironischen Hintergrund.

Zusätzlich ließen sich noch *Impactindikatoren* (siehe Abb. 2) untersuchen, die subjektiv empfundene Einwirkungen erfassen (vgl. Schenker-Wicki 1996, S. 56). Aus Gründen der Operationalisierbarkeit, der Kosten und der dabei nur ungenau feststellbaren Leistungen wird hier nicht weiter auf Impactindikatoren eingegangen.

VI. Effizienzindikatoren

Zusätzlich wird die Kategorie der Effizienzindikatoren gebildet, welche Input und Output zueinander in Beziehung setzen und folglich nicht eindeutig in Input- und Outputindikatoren unterteilt werden können. Effizienz- und Effektivitätsprüfungen verlaufen analog zum Produktionsprozess der Erwerbswirtschaft und werden zunehmend von den staatlichen Mittelgebern eingefordert.¹⁰

Werden Output und Input in Mengeneinheiten ausgedrückt, so erlauben die entstehenden Indikatoren Aussagen über die technische Effizienz (Technizität) oder Produktivität. Im Bereich der Lehre wird oftmals die Betreuungsrelation verwendet, die die Zahl der Studierenden mit der Anzahl des wissenschaftlichen Personals vergleicht. Die Aussagekraft der Betreuungsrelation ist allerdings zweideutig. Hat ein Fachbereich mit wenig wissenschaftlichem Personal viele Studierende zu betreuen, so könnte man ihm eine hohe Produktivität zuschreiben. Betreut die gleiche Anzahl an Personal wenige Studierende, so kann man annehmen, dass die Studierenden eine höhere Lehrqualität genießen. Die Betreuungsrelation scheint im trügerischen Sinne Lehrqualität abzubilden.

Die allokative (ökonomische) Effizienz basiert auf Werteeinheiten des Outputs und Inputs. Im Bereich der Hochschulbildung lassen sich die Inputs in Kosten (Wertangaben) angeben. Für die Outputs werden keine kostendeckenden Preise verlangt und bezahlt, die verlässliche Werteeinheiten für den Output bereitstellen. In der Regel behilft man sich mit Hilfskonstrukten, die Schlüsse auf eine mögliche Rentabilität erlauben könnten.

Die Messung der Arbeitsergiebigkeit erfordert ebenfalls Werteeinheiten des Outputs (Wertschöpfung), während der Input auf Mengeneinheiten (Anzahl des eingesetzten Personals) basiert. Die meisten Effizienzindikatoren beschränken sich auf Mengeneinheiten und messen somit die technische Effizienz.

VII. Effektivitätsindikatoren

Wird der Output in Mengeneinheiten und der Input in Werteeinheiten angegeben, erhält man Effektivitätsindikatoren. Sie sind für eine aussagekräftige Beurtei-

¹⁰ Ein Paradigmenwechsel von der Kontrolle der ordnungsgemäßen Mittelverwendung durch die Landesrechnungshöfe hin zur Effizienz- und Effektivitätskontrolle durch unabhängige private oder staatliche Wirtschaftsprüfer dürfte zu erwarten sein.

lung hochschulischer Leistungen erforderlich, da sie die Wirksamkeit messen.¹¹ Die resultierende Kosten-Wirksamkeits-Analyse (KWA) findet besonders im Bildungswesen Verwendung (Hanusch 1994, S. 159). Die KWA stellt dem in Geldeinheiten bewerteten Input in unterschiedlichen (nicht-monetären) Einheiten gemessene Zielwirkungen (Wirksamkeiten) gegenüber. Alle operationalisierbaren Ziele werden berücksichtigt. Die KWA erfreut sich hoher Praxisrelevanz und wird auf verschiedenen Entscheidungsebenen vielseitig eingesetzt.

Die Konstruktion von Wirksamkeitsmaßen bei der Hochschulbildung ist mit methodischen Problemen verbunden. Die alleinige Konzentration auf physische Größen, wie z.B. die Anzahl der Absolventen, würde die mit dem Passus „Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten“ nicht nur gesetzlich gewünschte Qualität nicht berücksichtigen. Die ausschließliche Konzentration auf die Kosten pro Absolvent könnte mit der Qualität konfliktieren. Folglich werden auch qualitative Hilfsgrößen benötigt. Die Qualität der akademischen Ausbildung ließe sich durch den beruflichen Erfolg darstellen, der durch den Outcomeindikator der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten messbar wäre.

Die obigen Zusammenhänge ließen sich in folgender Tabelle darstellen:

		Output	
		Mengen	Werte
Input	Mengen	<ul style="list-style-type: none"> • technische Effizienz • Technizität • Produktivität 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsergiebigkeit = Wertschöpfung/Arbeitskräfte oder Leistungswert/Einsatzmengen
	Werte	<ul style="list-style-type: none"> • Wirksamkeit • Effektivität 	<ul style="list-style-type: none"> • Rentabilität • allokativer (ökonomischer) Effizienz Beispiele: Gewinn, Kapitalwert, Nutzwert, Nutzen/Kosten

Abb. 4: Abgrenzung von Effizienz und Effektivität im Bildungswesen. Quelle: Weiß (1982).

C. Methodische Probleme

Auf den verschiedenen Ebenen können nicht die gleichen Indikatoren eingesetzt werden. Indikatoren, die für die staatliche Mittelverteilung zwischen den Hochschulen und den jeweiligen Ländern in Frage kommen, müssen nicht für die hochschulinterne Mittelverteilung sinnvoll sein. Auch muss auf den reduzierten

¹¹ Interessante Beispiele aus dem australischen Hochschulwesen sind bei Anderson et al (1996) aufgeführt.

Aussagewert in einer Aufbausituation hingewiesen werden, die z.B. in den neuen Bundesländern existiert.

I. Identifizierung des Outputs

Die Identifizierung des Outputs beinhaltet – ökonomisch gesehen – die Identifizierung der Produkte der Hochschulen. Leistungen der Hochschule an die Gesellschaft können als Produkte immaterieller Natur aufgefasst werden und erschweren eine Identifizierung, geschweige denn Messung.

Im Bereich der Lehre lassen sich die erlernten Fähigkeiten, wenn sie denn überprüfbar sind, nicht immer eindeutig von den schon in der Person angelegten Veranlagungen oder Vorkenntnissen trennen. Viele Zusammenhänge verhalten sich multivariant. Der Einfluss der Lehre an den Hochschulen kann dadurch nicht immer eindeutig bestimmt werden. Kognitive Fähigkeiten dürften ebenfalls zu Messproblemen führen.

Es existieren aber Verfahren, gelerntes Wissen als Output im Bereich der Lehre zu messen. Im Undergraduate Bereich von U.S. *Colleges* werden eine große Anzahl von Maßen für die Kenntnisse der Studierenden verwendet. Am häufigsten wird in der Volkswirtschaftslehre der Test des Verständnisses der VWL am College (TUCE) benutzt, der sowohl die Kenntnisse in Makro- als auch in Mikroökonomie überprüft (Brinkmann 1991, S. 65). Für die Überprüfung einer Ökonomievorlesung oder eines -faches könnte man den Test am Anfang und am Ende durchführen. Die Differenz zwischen den Ergebnissen würde den qualitativen Wissenszuwachs wiedergeben.

Probleme könnten aber bei der Ausweitung eines Testes für Vergleiche zwischen den Hochschulen entstehen. Eine Standardisierung wäre notwendig, um die Vergleiche aussagekräftig zu gestalten. Bei zunehmender Akzeptanz innerhalb eines Hochschulsystems werden sich die Hochschulen in ihren Lehrmethoden und -inhalten auf die speziellen Anforderungen der standardisierten Testverfahren einstellen. Die Rückkoppelung könnte zu einer Standardisierung der Lehrprogramme und damit zu einer Dogmatisierung eines Faches führen bzw. Barrieren für die Verbreitung neuen Wissens und neuer Lernmethoden errichten.

In der Forschung sollten Reputation und Qualität miteinander korrelieren. Es lassen sich aber auch Fälle denken, bei denen Reputation und Qualität eines Forschers oder einer Forschungseinrichtung nicht mehr übereinstimmen. Die Reputation kann sich wegen vorheriger Forschungserfolge verstetigt haben, obwohl die tatsächliche Produktion an Forschungsergebnissen oder -publikationen quantitativ als auch qualitativ nachgelassen hat. Letzteres wäre der Fall, wenn ein Forscher aufbauend auf einer bahnbrechenden Erkenntnis oder Untersuchung nur noch Folgepublikationen produziert, die nur unwesentliche Wissenszuwächse bedeuten. Ähnliche Fälle lassen sich auch im erwerbswirtschaftlichen Bereich beobachten, wenn bei imageträchtigen Markenprodukten eine

sinkende Qualität zu verzeichnen ist, sie aber aufgrund ihrer Reputation weiterhin hohen Absatzerfolg erzielen.

II. Erfassung der Qualität

Die Bestimmung der Qualität hochschulischer Leistungen sollte nach der Identifizierung des Outputs bzw. nach einer gemeinsamen Einigung auf Indikatoren des Outputs erfolgen. Da die Diskussion über die Qualität von den verschiedenen Perspektiven der Akteure abhängig ist, erscheint eine vorhergehende Outputidentifizierung als gemeinsames Fundament sinnvoll. Begreift man Innovation als qualitatives Merkmal, müssten quantitative Indikatoren geeignete Verfahren finden, Innovation zu operationalisieren und damit zu belohnen. Ansonsten könnte daraus ein Gegensatz zwischen quantitativen Indikatoren und Qualität resultieren.

Im Bereich der Forschung lässt sich die Qualität wissenschaftlicher Theorien nicht immer genau messen. Grundsätzlich lassen sich wissenschaftliche Theorien leichter falsifizieren als verifizieren. Eine rein numerische Zählung von Forschungspublikationen kann keine Basis für die Bewertung der Forschungsproduktivität sein, da z.B. Monographien und Aufsätze sowohl zueinander als auch untereinander (Selektivität des Mediums) gewichtet werden müssen. Damit ist eine qualitative Bewertung zwingend notwendig. Die Qualität von Forschungsleistungen kann in drei Dimensionen zerlegt werden (Martin/Irvine 1983, S. 65). Die *inhärente Qualität* erfasst die Güte der Publikation im engeren Sinn, das Fehlen von offensichtlichen Fehlern, die Originalität usw. Dem muss aber entgegnet werden, dass eine inhärente Qualität durch externe Werturteile sozial und kognitiv beeinflusst wird. Die *Bedeutsamkeit* (Wichtigkeit) der Forschung bildet die zweite Dimension. Hierbei wird gefragt, ob die Forschungsergebnisse einen potentiellen Einfluss auf die umgebenden Forschungsaktivitäten haben, d.h. ob der Forschungsstand verbessert wird. Der *Einfluss (impact)* der Publikation bildet die letzte Dimension. Hierbei geht es um die tatsächliche, aktuelle, nicht langfristige Wirkung einer Forschungsleistung. Unter Einfluss werden viele kontextgebundene Einzelhandlungen zusammengefasst, die Bewertungen implizieren.

Die genannten Dimensionen der Forschungsqualität können durch fachspezifische Indikatorensysteme, die sich im wesentlichen auf *Peer Review*, Zitationsindices und Beurteilungen der DFG stützen, mit geringem Informationsverlust und vertretbarem Aufwand abgebildet werden. Die Gefahr einer Fokussierung der darauf aufbauenden Mittelverteilung auf quantitative Dimensionen ließe sich begrenzen.

III. Forschung und Lehre als Kuppelprodukt

Kuppelprodukte entstehen bei verbundener Produktion simultan in einem Produktionsprozess, d.h. sie fallen aus naturgesetzlichen oder technischen Gründen in unterschiedlicher Art und Güte zwangsläufig an. In der Literatur zu Hochschulen werden diesbezüglich drei unterschiedliche theoretische Positionen vertreten. Die universitäre Produktion von Forschung und Lehre verlaufe entweder parallel, alternativ oder verbunden.¹²

Für die parallele Produktionsfunktion würde die Unterteilung in wissenschaftliches und nicht-wissenschaftliches Personal sprechen sowie die Differenzierung in Drittmittel, die mit der Lehre nicht in Verbindung stehen. Für eine alternative Produktion sprächen forschungsferne Lehrveranstaltungen, die deshalb alternativ zur Forschung abgehalten werden würden, z.B. Grundstudiumsveranstaltungen.

Für die Kuppelproduktionsthese sprächen forschungsnahe Lehrveranstaltungen, die mit demselben Ressourceneinsatz auch Forschung produzieren würden. Ferner gäbe es eine optimale Betriebsgröße, gemessen in Studenten pro Fach, die die Kuppelproduktion maximiere. Studierende würden einen Input des Forschungsprozesses darstellen und für ihre Ausbildung würden intervallfixe Kosten existieren. Diese theoretischen Argumente gehen aber von einer bestimmten Definition von Forschung aus. Wird unter Forschung die Produktion neuen, bisher nicht vorhandenen Wissens verstanden, dann können Grundstudiumsveranstaltungen keine Forschungsergebnisse als Kuppelprodukte erbringen. Brinkmann bezweifelt aber auch die Forschungsrelevanz der Hauptstudiumsveranstaltungen. Der vermittelte tradierte Stoff ist in der Regel verfestigt und dogmatisiert. „Insbesondere empirische Untersuchungen größeren Umfanges, die über die Einübung von Methoden hinausgehen, finden, was die Professoren angeht, in Konkurrenz zur Lehre; was viele Mitarbeiter angeht, unabhängig von, also parallel zur Lehre statt.“ (Brinkmann 1991, S. 61)

Empirische Untersuchungen geben keine Auskunft, ob die Publikationen parallel oder alternativ zur Lehre oder im Verbund mit der Lehre produziert wurden (vgl. Albach 1985; Backes-Gellner 1989; Southwick 1969). Unter Forschung wird hier die Produktion neuen, bisher nicht vorhandenen Wissens verstanden. Damit können Indikatoren getrennt für Lehre und Forschung verwendet werden. Interdependenzen zwischen Lehre und Forschung könnten außerdem durch ein kombiniertes Indikatorensystem reflektiert werden. Im wesentlichen gründet sich die vielfach zitierte Einheit von Forschung und Lehre auf Schriften von Wilhelm von Humboldt und dürfte als solche auch nicht mehr relevant sein.

¹² Brinkmann 1991, S. 60. Nach Albach (1985, S. 862) seien Forschung und Lehre ein Kuppelprodukt.

IV. Mögliche Externalitäten

Externe Effekte stellen sich im Bereich der Lehre ein, wenn als Ergebnis der individuellen Handlungen von Studierenden (Bildungsproduktion) als auch von Absolventen (Bildungsausreifung) ge- oder unerwünschte Folgewirkungen für unbeteiligte Dritte entstehen. Bei den externen Effekten können sowohl positive als auch negative Effekte unterschieden werden. Jeder Nutzen, der nicht dem unmittelbar Beteiligten – dem Hochschulabsolventen oder Studierenden – zugerechnet werden kann, bildet einen positiven externen Effekt. Bei den positiven externen Effekten empfiehlt sich eine Unterteilung in Effekte, die Mitgliedern bestimmter Gruppen zukommen, und Effekte, die allen Mitgliedern der Gesellschaft zukommen. Zu ersteren gehören die wohnortbezogenen Effekte und die Effekte am Arbeitsplatz (Weisbrod, B. A. 1968, S. 173 und 176). Zu den letzteren zählt die Literatur sogenannte Umwegerträge, demokratiebezogene Erträge, Wirtschaftswachstum, Steuermehreinnahmen, Distributionserträge, Umverteilungserträge, Chancengleichheit sowie die Enkulturations- und Sozialisationsfunktion (siehe Abb. 2).¹³ Bei allen angenommenen Effekten oder Erträgen ist aber sorgfältig zu prüfen, ob

- Tauschwirkungen oder die Arbeitsteiligkeit des Marktes vorliegen,
- eine freie Entscheidung der jeweiligen Person, sich zu bilden und dafür die Kosten zu tragen, vorliegt oder
- die konsumtive oder investive Verwendung erworbener Bildungsgüter in dem Ermessen der betreffenden Person liegt, d.h. ob diese Person über das geistige Kapital vollständig verfügen kann (Lith, U. v. 1985, S. 19).

Die Messung von Externalitäten mittels Impact- oder Outcomeindikatoren kommt sowohl wegen Schwierigkeiten der Erfassung als auch hoher Kosten nicht für Zwecke der Mittelverteilung in Frage.

V. Besonderheiten öffentlicher Hochschulen im Vergleich zu erwerbswirtschaftlichen Unternehmen

Fehlendes Zielsystem

Leistungsindikatoren können nur erfolgreich entwickelt und eingesetzt werden, wenn sie auf einheitlichen Zielen oder einem einheitlichen Zielsystem basieren. Dieses fehlt in deutschen Hochschulen, folglich können auch keine allgemein anerkannten Effektivitätsanalysen durchgeführt werden. Ziele werden selten spezifiziert, widersprechen sich oftmals und verändern sich im Zeitablauf. Die Aufgaben der Hochschulen nach § 2 HRG sind allgemein gehalten und müssen

¹³ Zusätzlich würden noch soziale Mobilität und der Zusammenhalt zwischen den Generationen gefördert, siehe Thys-Clement 1995, S. 5.

konkretisiert werden. Will man fachspezifische Leistungsindikatoren, die bundesweit gelten, müssen die unterschiedlichen Auffassungen der verschiedenen Bundesländer in gemeinsame Ziele gebündelt werden, die dann die Basis für verschiedene Indikatoren bilden. Die derzeit in den einzelnen Hochschulen individuell beschlossenen Zielvereinbarungen sind nicht dazu geeignet, einheitliche Indikatoren für Forschung und Lehre zu produzieren.

Kollegiale Leitung

Das traditionelle Leitungsverständnis in den deutschen Hochschulen wurde und wird durch die Prinzipien der Gruppenrepräsentation und Mitbestimmung beeinflusst. Der Rektor oder Präsident versteht sich als Primus inter pares und verfügt nicht über die Einflussmöglichkeiten eines Vorstandsvorsitzenden privater Unternehmen. Allerdings könnten für Hochschulen, die als wissensorientierte Organisationen auf partizipative Leitungselemente angewiesen sind, im Vergleich mit Unternehmen zwar modifizierte, aber ähnliche Leitungsprinzipien in Frage kommen. Auch gruppenparitätisch besetzte Entscheidungsorgane könnten Indikatoren oder Indikatorensysteme konzipieren, die für die interne Mittelverteilung auf Fachbereichsebene in Frage kämen.

Relatives Fehlen von Konkurrenz

Trotz der zahlreichen Bekenntnisse zum Wettbewerb zwischen den Hochschulen, ist ein substantieller Wettbewerb in der Lehre bisher noch nicht entstanden. Die Studierwilligen unterliegen nur geringen Anreizen, sich über die Lehrqualität und -struktur von Hochschulen zu informieren. Berufungen basieren größtenteils auf den bisherigen Forschungsleistungen und berücksichtigen didaktische Fähigkeiten nur wenig. Die Verknüpfung von Leistungsindikatoren mit der Mittelverteilung könnte einen Wettbewerb initiieren.

Kameralistisches Haushaltswesen

Das kameralistische Haushaltswesen ist nicht dazu geeignet, Auskünfte über Kosten und Leistungen zu geben. Kategorien wie Einnahmen und Ausgaben bilden keine ausreichende Basis für Leistungsindikatoren. Es fehlen Informationen über die Kosten- und Leistungsrelevanz der Abläufe in den Hochschulen. Die mangelnde Zuordnung der Kosten zu den Kostenträgern und -stellen bietet auch keine ausreichende Basis für ein auf Indikatoren aufbauendes Hochschulcontrolling. Notwendig wäre eine dem Hochschulproduktionsprozess angepasste Kosten- und Leistungsrechnung.

Chronische Unterfinanzierung

Die Einführung von Leistungsindikatoren könnte dazu beitragen, mit den begrenzten öffentlichen Mitteln zielorientierter umzugehen. Die seit Jahrzehnten

andauernde Unterfinanzierung kann dadurch nicht substantiell verringert werden.

Fehlende Personalhoheit

Die Steuerung von Hochschulen über Leistungsindikatoren setzt die Verfügungsgewalt der Hochschulen über die Personalressourcen voraus. In der derzeitigen Situation könnten Hochschulen die aus Leistungsindikatoren gewonnenen Informationen nicht nutzen, da Personalentscheidungen in der Regel der Zustimmung der Wissenschaftsbürokratie bedürfen. Bei den verbeamteten Stellen sind kurz- oder mittelfristige Umschichtungen a priori ausgeschlossen.

Fazit

Die Gesamtheit aller Anforderungen werden Leistungsindikatoren nur selten erfüllen. Es müssen Systeme entwickelt werden, die sowohl die hochschulischen Produkte in ihrer Qualität und Quantität mit ausreichender Genauigkeit abbilden, als auch mit vertretbaren Kosten einsetzbar sind. Eine gewisse Ungenauigkeit muss dabei in Kauf genommen werden.

Am Anfang müsste eine Einigung über die zu verfolgenden Ziele und deren adäquate Operationalisierung stehen. Dies kann nur in einem interaktiven Prozess geschehen. Zuerst müssten übergeordnete Leistungsindikatoren für die Mittelzuweisung zwischen den Bundesländern und den Hochschulen konzipiert werden. Eine studienfachspezifische Konzeption würde die Unterschiede zwischen den verschiedenen Disziplinen berücksichtigen. Ob bei der zunehmenden Profilbildung gleiche Studienfächer bundesweit gleichbehandelt werden können, muss dabei offen bleiben. Für die nachfolgende interne Mittelverteilung in den einzelnen Fachbereichen und der Hochschule können individuelle Leistungsindikatoren entwickelt werden.

Wahrscheinlich wird die Wissenschafts- und Bildungspolitik künftig verstärkt auf eine indirekte Steuerung mittels Leistungsindikatoren setzen. Mögliche Verteilungskonflikte könnten damit verstärkt in die Hochschulen getragen werden. Die Zurücknahme der direkten Beeinflussung von außen bietet den Hochschulen aber auch Chancen, Forschung und Lehre autonomer zu gestalten.

Literatur

- Albach, Horst (1985): Lehre und Forschung als Kuppelproduktion, in: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 55. Jg., 1985, H. 8, S. 862-864.
- Anderson, D. et al (1996): Performance-based Funding of Universities, Commissioned Report Nr. 51, Canberra: Higher Education Council.
- Backes-Gellner, Ursula (1989): Zum Verhältnis von Forschung und Lehre in sozialwissenschaftlichen Fachbereichen, in: Helberger, Christof (Hrsg.), Ökonomie der Hoch-

- schule I, Berlin: Duncker & Humblot, S. 51-76 (Schriften des Vereins für Socialpolitik, Band 181/I).
- Backes-Gellner, Ursula/Sadowski, Dieter (1991): Zur Lage der deutschen Universität – Eine organisationsökonomische Zwischenbilanz, in: Helberger, Christof (Hrsg.): Ökonomie der Hochschule II, Berlin: Duncker & Humblot, S. 9-37 (Schriften des Vereins für Socialpolitik, Band 181/II).
- Bottrill, K./Borden, V. (1994): Appendix: examples from the literature, in: Borden, V./Banta, T. (Hrsg.): using Performance Indicators to guide strategic Decision Making. New Directions for institutional Research, Bd. 82, S. 107-119.
- Brinkmann, Gerhard (1991): Die Produktionsfunktion der Universität, in: Helberger, Christof (Hrsg.): a.a.O., S. 53-71.
- Büchel, Felix/Weißhuhn, Gernot (1996): Ausbildungsinadäquate Beschäftigung der Absolventen des Bildungssystems. Berichterstattung zur Struktur und Entwicklung unterwertiger Beschäftigung in West- und Ostdeutschland, Berlin: Technische Universität (Diskussionspapier 1996/9).
- Cave, Martin et al. (1997): The Use of Performance Indicators in Higher Education – the Challenge of the Quality Movement, 3. Auflage, London: Jessica Kingsley (Higher Education Policy Series, Nr. 34).
- Daniel, Hans-Dieter/Fisch, Rudolf (1988): Messung von Forschungsleistungen. Eine annotierte Bibliographie 1910-1985 und Synopsis, Erlangen: Dt. Gesellschaft für zeitgeschichtliche Fragen.
- Daniel, Hans-Dieter/Fisch, Rudolf (Hrsg.) (1988): Evaluation von Forschung. Methoden, Ergebnisse, Stellungnahmen. Konstanz: Universitätsverlag (Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Band 4).
- Hanusch, Horst (1994): Nutzen-Kosten-Analyse, München: Vahlen.
- HRK (Hrsg.) (1995): Auf dem Weg zur gläsernen Fachhochschule – Hochschulpolitische Dimensionen einer indikatorabhängigen Steuerung, Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises 1995, Bonn: HRK (Dokumente zur Hochschulreform, Band 104).
- Hornbostel, Stefan (1997): Wissenschaftsindikatoren: Bewertungen in der Wissenschaft, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hüfner, Klaus (1991): Inter- und intra-universitäre Kennzahlen-Systeme zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in Helberger, Christof (Hrsg.): a. a. O., 1991, S. 73-92.
- Jahn, Heidrun/Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.) (1998): Neue Stufen – Alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte, Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Wittenberger Hochschulforschung).
- Jarratt Report (1985): Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities, London: Committee of Vice-Chancellors and Principals.
- Lith, Ulrich van (1985): Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs – Verfügungsrechte, ökonomische Effizienz und die Finanzierung schulischer und akademischer Bildung, München: Oldenbourg.
- Martin, B. R./Irvine, J. (1983): Assessing Basic Research. Some Partial Indicators of Scientific Progress in Radio Astronomy, in: Research Policy, Vol. 12, 1983, S. 61-90.
- Mönch, R. (1995): Auf dem Weg zur gläsernen Fachhochschule. Hochschulpolitische Dimensionen einer indikatorabhängigen Steuerung, in: HRK (Hrsg.): Auf dem Weg zur gläsernen Fachhochschule – hochschulpolitische Dimensionen einer indikatorabhängigen Steuerung, Bonn: HRK, S. 67-83 (Dokumente zur Hochschulreform, Band 104/1995).

- Schenker-Wicki, Andrea (1996): Evaluation von Hochschulleistungen – Leistungsindikatoren und Performance Measurements, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag (Reihe Wirtschaftswissenschaft).
- Schmidberger, J. (1994): Controlling für öffentliche Verwaltungen, 2. aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Gabler, 1994.
- Southwick, L. (1969): Cost Trends in Land Grant Colleges and Universities, in: Applied Economics, Vol. 1, 1969, S. 167-182.
- Thys-Clement, Françoise (1995): The crisis of university funding, Referat auf der 44. Konferenz der Vereinigung der Europäischen Universitäten vom 17. bis 20. 5. 1995 in Aarhus, Dänemark.
- Weingart, Peter/Winterhager, Matthias (1984): Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren, Frankfurt u. New York: Campus.
- Weisbrod, Burton A. (1968): External Effects of Investment in Education, in: Blaug, Mark (Hrsg.), Economics of Education I, Middlesex: 1968, S. 156-182.
- Weiß, M. (1982): Effizienzforschung im Bildungsbereich – Aufgabenfelder, Methoden und empirische Befunde. Berlin (Volkswirtschaftliche Schriften)
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.) (1989): Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleich im Hochschulbereich, Symposium im Juni 1988, Bonn: WRK, (Dokumente zur Hochschulreform, Band 65).
- Wissenschaftsrat (1985): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulwesen, Köln: Wissenschaftsrat.
- WRK (Hrsg.) (1989): Leistungsbeurteilung und Leistungsvergleich im Hochschulbereich, Bonn: WRK (Dokumente zur Hochschulreform, Band 65/1989).

Kommunikation als Gründungsinstrument einer Fachhochschule

Hans-Jürgen Kaschade

Sehr geehrte Zuhörer,
wenn Sie nicht auch ständig mit der Gründung von irgendwelchen neuen Dingen befaßt sind, müssen Sie sich fragen, warum eigentlich ein solches Thema bei dieser Tagung. Ich gehe davon aus, Sie erwarten keine umwerfenden Erkenntnisse. Deshalb habe ich mich auf Nachfrage durch die Institution entschieden, doch zu diesem Thema ein Statement abzugeben, weil ich auf diese Weise eine Frage beantworten mußte, an die ich vorher nicht einmal gedacht habe, die da lautet: Ist die Kommunikation ein Gründungsinstrument für die Fachhochschule?

Daraus ergibt sich die ergänzende Frage, ob Unterschiede bestehen zwischen der Kommunikation, die man als Hochschulleiter in einer Hochschule, die neu gegründet wird, führen muß, und einer Hochschule, die seit Jahrzehnten besteht. Heute geht es aber nur um die Neugründung.

Meine Erfahrungen basieren darauf, daß ich selbst zwei Amtsperioden Rektor einer Fachhochschule war, die – als ich dort Rektor wurde – 20 Jahre bestand. Ich habe eine Fachhochschule gegründet, in der ich 7 Jahre erst als Gründungsrektor, dann als Rektor tätig gewesen bin. Nunmehr gründe ich eine zweite Fachhochschule. Diese versteht sich als eine der anderen Art, will also einige Dinge deutlich abweichend von traditionellen Gepflogenheiten gestalten. Daraus ergeben sich auch einige Besonderheiten der Kommunikation im Gründungsprozeß.

1. Wer beeinflusst die Neugründung einer Hochschule?

Es sind die verschiedensten Gruppen, die sich nicht einmal untereinander kennen müssen.

Die Gründungsidee wird zunächst durch Entscheidungen des Ministeriums, von Beratern des Ministeriums, vom Wissenschaftsrat und nicht zuletzt von demjenigen, der dann als erster Gründungsbeauftragter/Gründungsrektor die Hochschule führt, vorgegeben. Neben den vielen Personen, die im Vorfeld mit einer Gründung befaßt sind, kommen später weitere Personen in der Gründungsphase noch dazu – wie Gründungsdekane, Errichtungskommissionen, in der Professoren und Wirtschaftsvertreter gemeinsam arbeiten, die Menschen, die in der Region leben, in der die Hochschule etabliert wird, sowie Studenten nach der Aufnahme des Studienbetriebes.

2. Mit wem muß man über welche Inhalte reden?

Die Dekane:

Das Gespräch mit dem Gründungsdekan sollte gesucht werden, um mit ihm immer wieder die Gesamtphilosophie einer Hochschule zu erörtern. Denn nur wenn jeder Dekan dieses in seinen Fachbereich hineinträgt, hat die Hochschule eine Chance, sich andersartig zu entwickeln als das an traditionellen Hochschulen geschehen ist. Der Dekan muß die neu hinzukommenden Lehrenden davon begeistern, daß es Sinn gibt, Dinge etwas anders zu tun, als die neuen Kollegen es aus ihrer bisherigen Berufstätigkeit kennen. Dieses gilt insbesondere, wenn sie von anderen Hochschulen kommen. Es gilt aber auch für die aus der Wirtschaft Stammenden, weil sie die Hochschule, an die sie gehen, mit der Hochschule vergleichen, an der sie selbst einmal studiert haben. D.h. die Dekane müssen die neuen Kollegen begeistern, so daß diese die Begeisterung weitertragen.

Die Verwaltung:

Die Personen, die Sie für eine Verwaltung einstellen, gehen erst einmal davon aus, daß gesagt wird, was zu tun ist. Dieses gilt nicht nur für die neuen Bundesländer. Es trifft auch in den alten Bundesländern zu, daß jemand, der in die Verwaltung geht, sich sehr schnell in einer Hierarchie einordnet. Daß aber die Verwaltung im Aufbau noch keine fest definierten Plätze hat, sondern alle vieles tun müssen, und daß man neue Wege beschreiten muß, wenn man eine effektive Verwaltung aufbauen will, kann nur in Gesprächen deutlich gemacht werden. Hierbei ist wichtig, daß den Gesprächen Taten folgen. Als Leiter ist Zurückhaltung geboten und man sollte nicht ständig in Arbeitsabläufe, die der Verwaltungsangestellte gerade entwickelt hat, eingreifen.

Der Personalrat:

Der Personalrat in einer neuen Einrichtung wird mehr die gewerkschaftliche Position vertreten. Von daher begibt er sich zwangsläufig in einen größeren Gegensatz zu einer Hochschulleitung, die Neues will. Insofern sind viele Diskussionen zur Arbeitszeitregelung und zur Urlaubszeitregelung und wenig Diskussionen zur Philosophie des Standortes zu führen.

Die Kommunikation mit dem Personalrat ist sicher die schwierigste, weil die Interessenslage am heterogensten ist. Dafür kann der Personalrat selbst weniger, sondern es liegt am BAT und am Personalvertretungsgesetz. Das paßt nicht unbedingt mit Hochschulstrukturen zusammen. (Denken wir dabei an die Doppelvertretung – einmal über Personalrat und zum anderen über die gewählten Vertreter in den Gremien.)

Die Professoren:

Die Gespräche mit einzelnen Professoren – wenn sie dann kommen – beziehen sich in der Regel auf zwei Bereiche:

- Die Unzufriedenheit mit der Entwicklung der Hochschule zu diesem Zeitpunkt.
Alles müßte eigentlich schneller, anders und professioneller zugehen. (Nach 20 Jahren in der Hochschulsebstverwaltung wird mir immer unklarer, was denn eine professionelle Hochschulleitung ausmacht.) Unter den gegenwärtigen rechtlichen Bedingungen wird sich eine Hochschule kaum effizienter entwickeln lassen, wir haben also damit „gebremste“ Professionalität.
- Daß man eigentlich in der C-Ost/West-Besoldung falsch eingestuft wurde und was da zu unternehmen sei.

Die Studenten:

In einer Gründungsphase darf man als Hochschulleiter nicht warten, bis die Studenten auf einen zukommen, sondern man muß auf sie zugehen und das Gespräch suchen, um

- auf der einen Seite sie zu *beruhigen*, daß Dinge provisorisch sind;
- auf der anderen Seite sie *ermutigen*, sich aktiv an dem Aufbau zu beteiligen (vom Fitneßraum bis zum Filmabend);
- sie dazu zu bewegen, Dinge zu tun, die im Hochschulalltag seitens der Lehrenden nicht unbedingt gefordert werden (selbst Projekte entwickeln);
- sie zu ermutigen, *Mißstände anzusprechen* und Alternativen vorzuschlagen;
- sie zu *animieren*, ihr Recht auf qualifizierte Lehre zum Ausdruck zu bringen – *ohne Angst vor Repressalien* zu haben;
- ihnen Ratschläge zu geben, wie sie die Interessenslagen aufeinander abstimmen können.

Das Ministerium:

Die Kommunikation zum Ministerium muß gesucht werden, nicht weil es die Aufsichtsbehörde ist, sondern weil die Ministerien selbst noch nicht Erlasse in allen Feinheiten auf den Markt gebracht haben. Da können die Beamten das Gespräch mit den Hochschulleitern zur Bestimmung ihrer eigenen Position nutzen. Es gibt aber den Grundsatz, das Ministerium selbst so wenig wie möglich zu fragen. Hochschulen können nicht nur über Autonomie reden, sie müssen sie praktizieren.

Die Region:

Es gibt einen Bereich, der bei einer Neugründung kommunikativ anders zu Buche schlägt oder überhaupt erst auftritt – das ist die Einbindung der Hochschule in die Region. Eine Neugründung erfordert das Bekanntmachen der Institution in ihrem Umfeld. Dieses setzt sich aus den unterschiedlichsten Bezugsgruppen zusammen. Das ist sicher für eine Hochschulleitung der schwierigste und aufwendigste Part. Nehmen wir einige Gruppen heraus und was dort erörtert werden muß:

Die Politiker:

Politiker haben Vorstellungen, wie sie die Region weiterentwickeln können. Eine Hochschule ist ein I-Tüpfelchen dazu. So bedarf es des ständigen Kontaktes zu dieser Berufsgruppe, um die Bedürfnisse an diese heranzutragen. Denn die Politiker sind es, die im Landtag über Haushalt – und das ist das Entscheidende – ein gewichtiges Wort mitzureden haben. Man muß sie also mit Informationen füttern, diese aber so kurz und knapp wie irgend möglich halten. Aus meiner Erfahrung ist das Gespräch oft nachhaltiger als ein Brief. Im Gespräch kann man leichter sagen: „Wir hatten uns doch neulich schon darüber unterhalten“ (als daß man auf einen geschriebenen Brief verweist). Auf diese Weise kann man auf den verständnislosen Blick des Gesprächspartners direkt reagieren.

Die regionale Wirtschaft:

Die regionale Wirtschaft muß angesprochen werden, weil man sie in mehrerlei Hinsicht benötigt, einmal für die Praxisplätze und zum anderen für Sponsoring, und nicht zuletzt sollen sie die Absolventen der Hochschule später einmal einstellen. Bei diesen Gesprächen geht es in der Regel darum, deutlich zu machen, wo sie einen Nutzen von der Hochschule vor Ort haben. Dieses reicht aber nicht aus, sondern man muß sehr schnell Taten folgen lassen. Unternehmer sind schnell zu entmutigen, weil sie in das Gespräch mit der Hochschule Zeit investieren, und das bedeutet für sie Geld.

Geht es beim Politiker noch darum, ihn zu informieren, so geht es beim Wirtschaftsvertreter darum, Glaubwürdigkeit zu vermitteln.

Gespräche mit den Schulleitern:

Selbstverständlich kennen die Direktoren von Schulen Hochschulen. Sie kennen in der Regel Universitäten. Man muß sie also darüber aufklären, was das besondere Profil einer speziellen Hochschule, die man im Begriff zu gründen ist, ausmacht. Man muß versuchen, ihnen deutlich zu machen, daß aus der Flut von Informationen, die sie zunehmend von Hochschulen aller Art erhalten, diejenigen von der Hochschule vor Ort für sie die wichtigsten sein können. Sie arbeiten in Gesprächen deshalb mit Kooperationsangeboten im Hinblick auf die Nut-

zung von Hochschuleinrichtungen, aber auch im Hinblick auf die Nutzung von Lehrenden der Hochschule – vom fest angestellten Professor bis zum Gastprofessor oder Gaststudenten. Ziel ist es, in der Kommunikation deutlich zu machen, daß die Hochschule selbst ihr Profil als Schule bereichert und es sich von daher lohnt wahrzunehmen, was die Hochschule vor Ort tut.

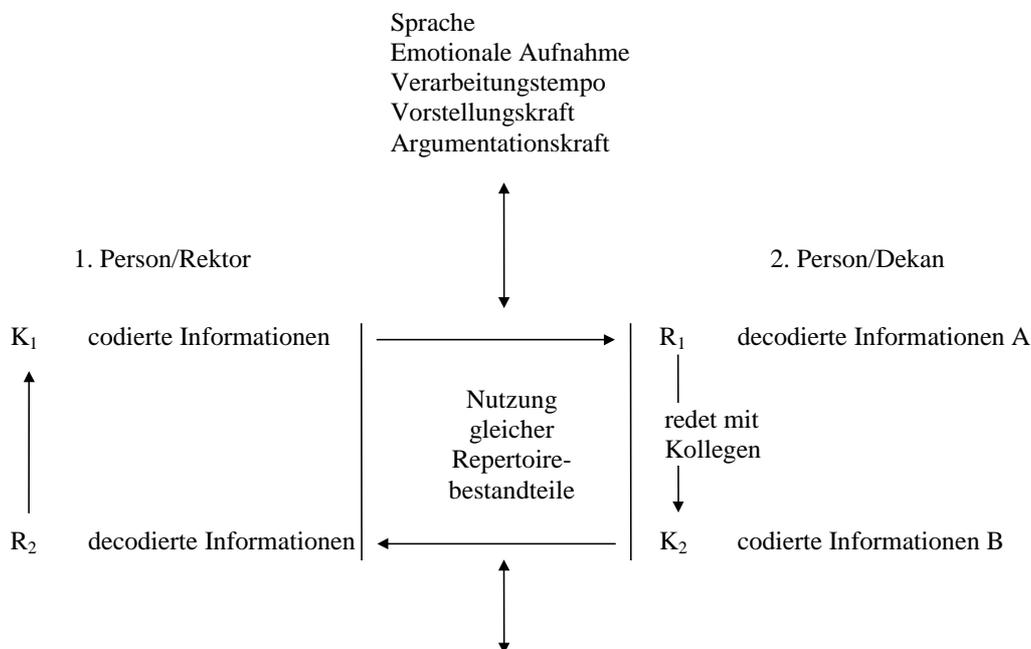
Als Problem stellt sich heraus, daß die aufgeführten Gruppen in der Regel nicht selbständig untereinander kommunizieren. Man kann jedoch themenbezogen Gespräche initiieren.

3. Zum instrumentellen Charakter der Kommunikation

Bevor ich zu den Beispielen komme, sollten vielleicht einige Anmerkungen zur Kommunikation erfolgen. Was ist Kommunikation?

Die Sprache ist Mittler der Vergegenständlichung innerer und äußerer Erlebnisse, Geschehnisse und Zustände. Die Sprache ist ein Verständigungsmittel, das es uns ermöglicht, Äußerungen über Sachverhalte zu tun, die schon Vergangenheit sind. Ebenfalls kann der Mensch mit Hilfe der Sprache etwas zum Ausdruck bringen, was er erst vorhat zu erledigen. Das besondere allerdings ist, daß alle Äußerungen auch von anderen verstanden werden können.

Funktionsmodell:



In diesem Bereich kommen dann die unterschiedlichen Repertoiremerkmale zum Tragen und enthemmen oder erleichtern die Kommunikation.

Mit wem der Hochschulleiter in welcher Form kommuniziert, zeigt die folgende Zusammenstellung.

- Der Kanzler leitet die Verwaltung, nicht der Rektor. Es sind somit ständige *Abstimmungsgespräche* nötig.
- Der Rektor ist den Professoren gegenüber nicht weisungsbefugt. Er kann nur *verbale Bitten äußern*.
- Die Fachbereiche sind unabhängig. Der Rektor kann dort zuhören und *beratende Gespräche* führen.
- Der Rektor hat sich mit den Gremien Senat und Konzil auseinanderzusetzen, diese haben Parlamentscharakter und entscheiden darüber, was der Rektor umzusetzen hat. Er kann versuchen, durch *inhaltliche Argumente* zu überzeugen oder durch *Überredung* Dinge durchzusetzen.
- Die Studenten sind die größte Gruppe mit den wenigsten Pflichten und den größten Rechten, nämlich daß sie ein ordnungsgemäßes Studium angeboten bekommen. Der Rektor spricht mit ihnen in der Regel über organisatorische Dinge.
- Der Personalrat ist dem, was die Gewerkschaften an Mitbestimmung in den letzten Jahren erkämpft haben, gegenüber verpflichtet. Er hat sich für die Mitarbeiter einzusetzen – das entspricht nicht immer den Interessen der Hochschule. Der Rektor wird *gebetsmühlenartig* immer wieder die Besonderheiten von Arbeitsabläufen an der Hochschule vortragen.
- Die Personalstruktur an der Hochschule ist vom Landtag festgelegt. Leistungsgerechte Entlohnung gibt es nicht, sondern nur Lohnstufen, in die ein Mitarbeiter eingestuft wird und in denen er in der Regel bleibt. Er argumentiert bei Stellenplänen mit Vergleichen zu anderen Ländern.

Um mit diesen unterschiedlichsten Anforderungen und Gruppen trotzdem etwas zustande zu bringen, kommuniziert der Rektor mit ihnen. Das macht sicher 80 Prozent der Tätigkeit eines Gründungsbeauftragten aus. Vielleicht ist auch dieses dann das einzig Professionelle einer Hochschulleitung, nämlich sich immer wieder mit allen Bezugsgruppen sprachlich auseinanderzusetzen. In diesen Gesprächen kann man allen Gruppen das Gefühl geben, daß ihre Äußerungen wichtig sind. Wobei das Gefühl mittelfristig nicht reicht, vielmehr müssen die Gesprächspartner die Gewißheit haben, daß sich etwas in ihrem gedanklichen Sinne weiterentwickelt hat. Das heißt also, daß neben den Einzelgesprächen, in denen auf die Bedürfnisse des Gesprächspartners eingegangen wird, immer gleichzeitig seitens des Gründungsbeauftragten das eingebracht werden muß, was er an Wissen über das Wunschdenken der anderen Partner, mit denen er ebenfalls kommuniziert, kennt. Dabei treten folgende Situationen auf:

- Man weiß sich mit seinem Gesprächspartner eins in den Auffassungen. *Das ist problemlos.*

- Man weiß sich mit seinem Gesprächspartner eins in den Auffassungen, kennt aber die Meinung anderer, die dem zuwiderlaufen. *Da befindet man sich in einem Konflikt.*
- Der Gesprächspartner hat eine Vorstellung, von der man weiß, daß sie sich nicht realisieren läßt – sei es materiell oder auch immateriell. Da stellt sich die Frage, *wie bringe ich es ihm schonend bei.*
- Der Gesprächspartner ist erregt und Gegner dessen, was bisher geschehen ist. *Er muß beruhigt werden.*

Das ständige Kommunizieren kann nur dann durchgehalten werden, wenn man sich konsequent an seine eigene Wahrheit hält. Anderenfalls treten schnell Widersprüche auf, die unterschiedliche Gesprächspartner – die auch untereinander kommunizieren – entdecken. Dann gewinnen die sachfremden Diskussionen die Überhand und der Gründungsauftrag wird in Frage gestellt.

Partizipative Problemanalyse an einer Hochschule

Gabriele Beckmann

Die folgenden Bemerkungen zur partizipativen Problemanalyse ergeben sich aus den praktischen Erfahrungen, die die Autorin als Mitarbeiterin in einem Hochschulreformprojekt an der Humboldt-Universität zu Berlin in den ersten sechs Monaten seit Arbeitsbeginn sammeln konnte. Sie spiegeln mehr die theoretische und praktische Auseinandersetzung der Autorin mit diesem Instrument und ihre persönliche Einschätzung wider als „die“ offizielle Sicht des Projektteams oder der Humboldt-Universität.

Zum Projekt

Das Projekt „Verbesserung des Leitungs- und Entscheidungssystems an der Humboldt-Universität“ (LESSY) hat sich zum Hauptziel die Umgestaltung der internen Entscheidungsstrukturen in Verwaltung und Selbstverwaltung nach Maßgabe des Subsidiaritätsprinzips gesetzt. Der Philosophie des Projektes LESSY liegt die Annahme zugrunde, daß Innovationen nur dann erfolgreich in einer Universität verwirklicht werden können und von den Betroffenen umgesetzt werden, wenn sie deren Problemwahrnehmung einbeziehen. Dementsprechend wurde bereits das Konzept (Projektantrag) auf der Grundlage einer partizipativen Problemanalyse entwickelt. Das Projekt wird im Rahmen des Programms zur Förderung der Universitäten „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ von der Volkswagen-Stiftung unterstützt und hat eine Laufzeit von vier Jahren (bis Februar 2002). Eine Verbesserung von Entscheidungs- und Leitungsprozessen soll dabei im Hinblick auf drei Oberziele erreicht werden:

1. Eine stärkere Zielorientierung bei der Entscheidungsfindung und in der Umsetzung von Entscheidungen soll durch systematische Zielfindungsprozesse und die Schaffung günstiger Anreizstrukturen erreicht werden. Hierzu soll ein Leitbild der Humboldt-Universität erarbeitet werden, das in eine Entwicklungsstrategie übersetzbar ist.
2. Die Effizienz der Entscheidungsfindung und -umsetzung soll durch eine konsequentere Umsetzung des Subsidiaritätsprinzips in den Leitungs- und Entscheidungsstrukturen sowie durch Schaffung professioneller Bedingungen für Leitungsfunktionen in der Selbstverwaltung erreicht werden (z.B. durch verbesserte Ausbildungs- und Informationsangebote, angemessene personelle Ausstattung und verbindliche Weisungskompetenz).

3. Partizipation und Kommunikation sollen verbessert werden durch eine eindeutige und transparentere Definition der Entscheidungskompetenzen und eine Verbesserung der Informationsflüsse vor allem zwischen den Instanzen der Verwaltung und der Selbstverwaltung. Die Motivation zur Partizipation soll durch das gemeinsam entwickelte Leitbild der Humboldt-Universität gestärkt werden.

Diese sehr allgemein formulierten Ziele werden in der ersten Arbeitsphase des Projektes exemplarisch in drei Arbeitsbereichen verfolgt. In drei entsprechenden Teilprojekten – der Budgetierung des Haushaltes, der Studienorganisation (Schwerpunkt Studien- und Prüfungsordnungen) und im Bereich der Berufungsverfahren – werden nach einer Untersuchung der bestehenden Praxis und einer Analyse der Stärken und Schwächen entsprechende Verbesserungsvorschläge erarbeitet. Nach Zustimmung der Selbstverwaltungsgremien erfolgt deren Erprobung und anschließende Evaluierung an Pilotfakultäten.

Partizipation im Rahmen eines Hochschulreformprojektes

Hochschulreformbestrebungen genießen augenblicklich hohe Legitimität. Die Kosten, die bei der gesamten Umsetzung der Reformbestrebungen anfallen, werden jedoch häufig unterschätzt. Die umfangreichen Anfangsaktivitäten wie Beantragung und Aufbau von Projekten, Schaffung von Stellen oder Freistellungen, Erstellung von Publikationen, Öffentlichkeitsarbeit und Evaluierungen sind nur die notwendigen „Anschubinvestitionen“ der Reform. Sie „lohnen“ sich nur dann, wenn der weitere Prozeß der Reform nachhaltig und weitestgehend selbsttragend gestaltet ist.

Bekanntlich ist schon das alltägliche Geschäft der Selbstverwaltung zeit- und personalintensiv. Im Verlauf des Reformprozesses in einer großen Organisation wie einer Universität ergeben sich zusätzliche Interaktionskosten bei allen organisatorisch-strukturellen und institutionellen Veränderungen. Die Veränderung eingefahrener Praktiken und etablierter Strukturen schafft zunächst zusätzlichen Arbeitsaufwand und Reibungsverluste, bevor sich Effizienzgewinne ergeben. Außerdem schaffen neue Verfahren Unsicherheit, liebgewonnene Gewohnheiten müssen in Frage gestellt werden. Die Partizipation der betroffenen Akteure ist daher im Sinne der *Teilnahme* an den verschiedensten Aktivitäten und der *Teilhabe an den* Ergebnissen zu verstehen.

Anlaß für endogen initiierte, d.h. nicht von außen, aus der institutionellen Umwelt (z.B. einem Bildungsministerium) aufgezwungene Veränderungsprozesse, ist in der Regel eine allgemein oder zumindest von den Meinungsführern¹

¹ Die männliche Endung dieses Begriffes wird der Tatsache nicht gerecht, daß selbstverständlich auch Frauen die Meinungsführerschaft übernehmen können. Mit Rücksicht auf die Lesbarkeit des Textes wird auf eine besondere Erwähnung der weiblichen Endung verzichtet. Alle in diesem Text gebrauchten Worte, die eine bestimmte Gruppe

geteilte Unzufriedenheit mit dem Ist-Zustand. Ein systematisch und strategisch geplanter Veränderungsprozeß kann aber nur entstehen, wenn die häufig diffuse und unbestimmte Unzufriedenheit der Beteiligten in eine konzentrierte Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Ursachen für die Unzufriedenheit mündet und zu einer Identifizierung der relevanten Probleme führt. Die Ergebnisse der Problemanalyse bestimmen die positiven Ziele, die mit den Veränderungen an der eigenen Hochschule erreicht werden sollen und an denen sich der Erfolg der Anstrengungen später messen lassen kann.

In der noch kurzen Geschichte des VW-Stiftungs-Projekts LESSY an der Humboldt-Universität wurde bisher eine partizipative Problemanalyse an zwei strategisch wichtigen Punkten durchgeführt: Die erste Problemanalyse fand noch vor der endgültigen Formulierung des Projektantrages im Rahmen eines Workshops statt. Die zweite Problemanalyse fand in den Teilprojekten während der Bestandsaufnahme und einer Analyse der Stärken und Schwächen statt.

Bevor zwei Beispiele für eine partizipative Problemanalyse vorgestellt werden, möchte ich einige allgemeine Bemerkungen zur Bedeutung von Partizipation in und an Hochschulreformprojekten und einige methodische der partizipativen Problemanalyse machen. Partizipation an einem Hochschulreformprojekt bedeutet:

1. *Beteiligung an Entscheidungen über Reformziele :*

Die Problemanalyse entscheidet über die Relevanz und Dringlichkeit eines identifizierten Problems. Die Ergebnisse der Problemanalyse sind entscheidungsrelevant, denn sie setzen Prioritäten bei der Bestimmung der Reformziele (z.B. „Ist das oberste Ziel eines neuen Verfahrensablaufs ein quantitativer Zeitgewinn oder die Verbesserung der Qualität des Endergebnisses?“).

2. *Beteiligung an der Planung des Reformprozesses:*

Die Problemanalyse ist der erste Schritt der Projektplanung. Die Einschätzung der Problemlage wirkt sich auf die Schwerpunktsetzung und Ressourcenverteilung innerhalb des Projektes aus.

3. *Aktive Mitarbeit bei der Umsetzung der geplanten Reformvorhaben:*

Die Projektgruppe oder das Projektteam ist sowohl bei der Problemanalyse als auch bei der Implementierung von Maßnahmen grundsätzlich auf die konstruktive Zusammenarbeit und Unterstützung der Beschäftigten und Studierenden der Hochschule angewiesen. „Verordnete“ Reformmaßnahmen (top-down) können an einem Mangel an Akzeptanz und der daraus folgenden Nicht-Bereitschaft zur Kooperation scheitern, obwohl die Maßnahmen an sich sinnvoll sein mögen.

4. *Beteiligung bei der Bereitstellung von Ressourcen :*

Reformaktivitäten erfordern Ressourcen in Form von Zeit, Arbeitskraft,

von Menschen bezeichnen, bezeichnen deren Klasse oder Typus, nicht das Geschlecht der Personen, die ihr angehören.

Personal, Sachmitteln, Ausbildungsleistungen, Geld, Räumen etc. Der Mehraufwand kann – selbst in üppig geförderten Projekten – nicht allein aus Projektmitteln gestellt werden. Auch hier ist die Bereitschaft zur Beteiligung auf der Seite der Betroffenen gefordert.

5. *Teilnahme bei der Evaluierung des gemeinsam Geleisteten:*

Ein langfristig angelegtes Reformvorhaben muß sowohl für die notwendigerweise iterative Planung wie auch für die Feinsteuerung der Aktivitäten mehr oder weniger kontinuierliche Selbstbeobachtung und -bewertung als Begleitaktivitäten unternehmen. Hierbei muß die Innensicht der am Projekt aktiv Beteiligten wie auch die Außensicht externer Experten einfließen.

6. *Teilhabe am Erfolg der Reform:*

Die mit dem Reformvorhaben angestrebten Verbesserungen müssen von vornherein auch für die Betroffenen einen erwartbaren Nutzeneffekt für ihre alltägliche Arbeitssituation in Aussicht stellen, um die Bereitschaft zur Mitarbeit zu sichern. Auch in der Darstellung von Projektergebnissen oder Teilergebnissen muß deutlich werden, daß es in erster Linie eben nicht das Projektteam, nicht der „Manager-Präsident“ und nicht die Unternehmensberatung war, die das Reformvorhaben trägt, sondern eine wesentlich größere Gruppe von Aktiven.

Partizipation der Betroffenen kann nur erwartet werden, wenn sie nicht nur auf der Kostenseite, sondern auch auf der Nutzenseite stattfindet. In jedem Fall läßt sich ein Projektteam mit einer partizipativen Strategie aber auf eine Teilung von Einflußmöglichkeiten und Macht ein.

Argumente für eine partizipative Problemanalyse in Hochschulreformprojekten

Die hier vorgeschlagene partizipative Vorgehensweise wird nicht hochschulpolitisch oder idealistisch-basisdemokratisch begründet, sondern rein pragmatisch einerseits aus forschungsstrategischen Gründen bei der Datenerhebung (1) und andererseits aus Motivationsgründen bei der Implementierung von Maßnahmen (2).²

2 Dabei muß eingeräumt werden, daß die partizipative Problemanalyse, wie auch die ihr verwandte Aktionsforschung, in einer ständigen Auseinandersetzung mit den mikropolitischen Verhältnissen und dem politischen Rahmen ihres Gegenstandes, der Hochschule, stehen. Die Frage, wie sich eine angewandte partizipative Hochschulforschung hier positioniert, hält die Autorin für unumgänglich. Sie kann an dieser Stelle aber nicht weiter thematisiert werden.

(1) Notwendiges Expertenwissen

Hochschulen sind komplexe Organisationen mit polytelischen Organisationszwecken. Sie können ihre Effizienz nur von vielen und z.T. widersprüchlichen und allgemein gehaltenen Zielen ableiten. Als aktuelles Beispiel kann die Diskussion um zur Notwendigkeit breiter akademischer Ausbildung und der Förderung exzellenter Nachwuchskräfte dienen. Die verschiedenen Akteursgruppen an einer Hochschule sind dabei als Experten unterschiedlicher Zielbereiche der Universität zu sehen: z.B. die Studierenden für die Qualitätsansprüche an das Lehrangebot, Lehrende für die notwendigen Voraussetzungen und Ressourcen für hochwertige Leistungen in der Lehre, Forschende für die notwendigen Bedingungen für hochwertige Forschungsleistungen, Verwaltungsangestellte für die Rahmenbedingungen und Restriktionen im Umgang mit den Mitteln der Hochschule und für bestimmte Restriktionen der Ablauforganisation usw.

Bei der Erarbeitung realistischer und angemessener Reformlösungen ist dieses Expertenwissen über Ziele, Voraussetzungen, Potentiale und Restriktionen unverzichtbar.

(2) Akzeptanz der Reformmaßnahmen

Die Umsetzung von Reformvorschlägen braucht die aktive Unterstützung und Mitarbeit der Beteiligten. Die gemeinsame Zielorientierung der verschiedenen Akteure kann gestärkt werden, wenn diese Akteure die Definition von Zielgrößen und die Konkretisierung strategischer Ziele der Hochschule und ihrer Reform verstehen und akzeptieren. Dazu müssen nicht alle Akteure oder jede Akteursgruppe an allen Aktivitäten direkt und explizit beteiligt sein, aber die Zielsetzungen der Reform müssen sich zu einem gewissen Grad mit den Problem-sichten und Zieldefinitionen der Universitätsangehörigen decken, um deren aktive Unterstützung zu finden.³

Effizienzsteigerungen können nur erzielt werden, wenn die tatsächlichen Stärken und ungenutzten Potentiale an einer Universität identifiziert werden. Das Instrument der partizipativen Problemanalyse ist dann sinnvoll anzuwenden, wenn erwartet werden kann, daß ein großer Teil der möglichen Effizienzsteigerungen nur durch eine engere Kooperation verschiedener Bereiche, organisatorischer Untereinheiten und einzelner Akteure erreichbar ist. Konstruktive Zusammenarbeit läßt sich an einer Universität nur begrenzt erzwingen. Deshalb muß dazu motiviert und animiert werden. Rationale Anreizstrukturen können hier eine unterstützende, aber keine steuernde Funktion übernehmen.⁴

3 Das Strohfeuer der aufwendigen Inszenierung einer Leitbilddiskussion wird an einer Hochschule schnell verbrennen, wenn die Inhalte des Leitbildes für das alltägliche Handeln der Akteure keine Bedeutung haben.

4 Hochschulen können Effizienz und Produktivität nur begrenzt über eine Kontrolle des Ergebnisses steuern, wie es neuere Instrumente des New Public Management oder direkt aus der betriebswirtschaftlichen Managementlehre übernommene Konzepte impli-

Die hier aufgeführten Gründe für eine partizipative Problemanalyse implizieren eine möglichst frühzeitige Anwendung dieses Instrumentes innerhalb des Reformvorhabens. So können planungsrelevante Informationen bereits in der Planungsphase berücksichtigt werden. Durch die Einbeziehung der Betroffenen werden das Reformvorhaben und seine Zielsetzungen transparenter. Ängste, Befürchtungen und Barrieren unter Beschäftigten und Studierenden lassen sich leichter abbauen, und Reibungsverluste aufgrund mangelnder Akzeptanz können reduziert werden. Außerdem können schon während der Problemanalyse Kanäle für die spätere Verbreitung von Projektinformationen und den Bedarf an aktiver Mitarbeit geschaffen werden.

Zur Methode der partizipativen Problemanalyse⁵

1. Schlüsselprinzipien

- *Erste „goldene Regel“*
Die geäußerten Problemwahrnehmungen aller beteiligten Akteure sind legitim und wichtig genug, um ernsthaft erörtert zu werden, sei es, daß sich in diesen Problemwahrnehmungen relevante Informationen über den Ist-Zustand verbergen, oder sei es, daß hinter den unterschiedlichen Sichtweisen klärungsbedürftige Mißverständnisse entdeckt werden. Die grundsätzliche gegenseitige Anerkennung verschiedener Problemwahrnehmungen ist auch an Hochschulen nicht selbstverständlich.
- *Vermeiden von Einseitigkeit*
In der partizipativen Problemanalyse wird von allen Beteiligten ein ho-

zieren, da Forschungs- und Lehrleistungen zum einen nur mit Hilfe von Indikatoren näherungsweise miteinander verglichen werden können. Äquivalenzverhältnisse wie z.B. auf Gütermärkten herrschen nicht in Bezug auf das Kollektivgut „Akademische Forschung und Ausbildung“. Zum anderen befinden sich Hochschulen in einer Umwelt, die stärker durch institutionelle Vorgaben geprägt ist als durch technische Anforderungen. Verschiedene Hochschulen und auch die Akteure in einer Hochschule können nur zu effizienterer Kooperation motiviert werden, wenn a) die institutionellen Arrangements innerhalb der Hochschule solche Kooperationen begünstigen und b) das Ergebnis der Kooperation zu einer höheren Arbeitszufriedenheit der Betroffenen führt. Vgl. z.B. Peter Walgenbach (1995) und W. W. Powell/P.J. Dimaggio (1991) oder auch P. Pastermack/E. Hein (1998).

- 5 Die hier vorgeschlagenen methodischen Empfehlungen zur partizipativen Problemanalyse entstammen dem praktischen und theoretischen Umfeld der PLA-Ansätze (participatory learning and action research) aus dem Kontext der internationalen Entwicklungszusammenarbeit. Sie erscheinen der Autorin als ebenfalls angemessen für den Kontext von Hochschulreformprojekten, sofern es sich dabei um Maßnahmen der Organisationsentwicklung handelt. Vgl. z.B. M. Schönhuth/U. Kievelitz (1993).

hes Maß an Bereitschaft zur Selbstreflexion und -kritik verlangt. Diese Eigenschaft ist nicht als Startvoraussetzung zu verstehen, sondern als ein kontinuierlicher Lernprozeß.

- *Triangulation der anzuwendenden Methoden*
 1. Die Berücksichtigung der Perspektive *verschiedener Akteure* kann verhindern, daß die Komplexität eines Problems unzulässig reduziert wird, denn sie nehmen ein Problem in der Regel unterschiedlich wahr (z.B. Insider/Externe, Studierende/Lehrende, Mittelbau/Professoren, Männer/Frauen).
 2. Die Anwendung *verschiedener Methoden* (Interviews, Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen Zielgruppen, Fallbeispielhebungen, Analyse von Verwaltungsdokumenten, Beobachtungen, ...) ermöglicht einen ganzheitlicheren Blick auf ein Problem, da sie unterschiedliche „Schärfentiefe“ haben oder den Zugang zu unterschiedlichen Datenquellen eröffnen.
- *Optimale Ignoranz und angemessene Ungenauigkeit*

Bei der Erhebung von Daten sollte eine Kosten-Nutzen-Kalkulation berücksichtigt werden. Das Ziel einer partizipativen Problemanalyse ist nicht eine möglichst detailreiche und exakte Beschreibung des Ist-Zustandes und die Anlage von „Datenfriedhöfen“, sondern die Erhebung von allgemein nachvollziehbaren und handlungsrelevanten Informationen.
- *Angepaßte Erhebungsinstrumente*

Zur Erhebung von Daten ist bei der Wahl der Instrumente und Formulierung der Fragen auf Anschaulichkeit und Verständlichkeit für die Befragten zu achten. Dazu können Visualisierungen durch Grafiken oder Szenarien beitragen. Ein wesentlicher Teil der Auswertungsarbeit der partizipativen Problemanalyse spielt sich in Form von Gruppenarbeit ab. In diesen Gruppen arbeiten z.T. Menschen mit sehr unterschiedlichen Ausbildungen, Lebensalter, sprachlichen Gewohnheiten und disziplinären oder beruflichen Orientierungen zusammen. Hier sind eine klare und zielorientierte Gesprächsmoderation und die Anwendung von Visualisierungstechniken (z.B. Metaplan[®]) notwendig, damit alle Teilnehmer einen Überblick behalten und sich äußern können.
- *Zugang zu allen Ergebnissen der Analyse*

Transparenz und Veröffentlichung der Ergebnisse der Problemanalyse ermöglichen eine kritische Reflexion und Bewertung. Sie provozieren eventuell auch Teile der schweigenden Mehrheit zu Protest. Aus Protest kann sich konstruktive Mitarbeit entwickeln.
- *Vor-Ort-Analyse und Vor-Ort-Präsentation der Ergebnisse*

Wenn Daten erhoben wurden (z.B. bei Interviews zur Erhebung von Fallbeispielen), so müssen die Auswertungsergebnisse den befragten Personen und Organisationseinheiten (z.B. eine Abteilung oder Fakultät)

vorgelegt und mit ihnen diskutiert werden, um eventuelle Fehlinterpretationen auszuschließen.

- *Regelmäßige Folgebetreuung (Follow-up)*

Die im Prozeß der Problemanalyse häufig bereits aufgetauchten Lösungsideen sollten zunächst gesammelt und später wieder aufgegriffen werden, um sie zu systematisieren und auszuarbeiten. Es ist auch möglich, daß sich kleinteiligere Reformaktivitäten aus diesem Prozeß ergeben. Diese sollten weiter beobachtet und begleitet werden. Hier kann ein Reformprojekt allerdings schnell an seine Kapazitätsgrenzen stoßen. Bei der Präferenz bestimmter Projektaktivitäten sollte ihr Betrag zur Erreichung der Hauptziele den Ausschlag geben, damit das Projekt nicht in einen diffusen Aktivismus abgleitet. Häufig entstehen während der Problemanalyse auch sehr produktive und enge Arbeitsbeziehungen, die durch Folgebefuche oder Gesprächsangebote aufrecht erhalten werden können.

2. Beispiele für eine partizipative Problemanalyse

Beispiel I: Workshop zur Zielfindung des Reformprojektes

Bereits vor der endgültigen Antragstellung bei der Volkswagenstiftung fand im Juni 1997 in Berlin ein Workshop mit Universitätsangehörigen und außenstehenden Fachleuten zur Klärung der Oberziele des Projektes statt. Um zu einer systematischen Zieldiskussion zu kommen, wurde in einem ersten Arbeitsschritt eine Problemanalyse vorgenommen. Die dabei identifizierten Schwachstellen wurden im nächsten Schritt in positive Ziele umformuliert.

Vorgehensweise:

- Bei der Auswahl der Teilnehmer waren zwei konkurrierende Ziele zu verfolgen. Zum einen sollten alle wichtigen Akteure vertreten sein, zum anderen sollte die Gruppe arbeitsfähig und deshalb von der Anzahl der Teilnehmer her nicht zu groß sein. Die vorher bestimmte Obergrenze wurde bei 20 Personen angesetzt, um ein konstruktives Gespräch zu ermöglichen. Die Teilnahme war freiwillig.
- Insgesamt nahmen am Workshop dann 18 Personen teil, darunter Vertreter aus allen Akteurs- und Statusgruppen der Universität, der Präsident, zwei Vizepräsidenten und der Kanzler der Universität sowie Vertreter aus der zuständigen Senatsverwaltung und externe Gutachter der VW-Stiftung. Die Teilnehmer kamen für zwei Tage an einem Tagungsort außerhalb der Universität zusammen.
- Arbeitsmethode: Logical Framework (Zielorientierte Projektplanung)
 - Brainstorming
 - moderierte Gruppendiskussionen
 - Kurzreferate mit Hintergrundinformationen

- Visualisierung und Strukturierung der Diskussionsergebnisse
- einfache Prioritätensetzungen
- Ergebnis:
 - Identifizierung von vier Problembereichen (hier: 1. Verantwortung und Entscheidungsstrukturen, 2. Motivation und Stärkung von Eigenverantwortung, 3. Umsetzung und Bewertung von Entscheidungsergebnissen, 4. Zieldefinitionen der Universität)
 - Entwicklung einer Vision für das Jahr 2002 (Oberziel: „Die HU ist in der Lage, sich flexibel an eine neue Umwelt anzupassen“)⁶
 - Projektzieldefinitionen und Grundlagen einer Projektstrategie durch Festlegung der Hauptaktivitäten des Reformprojektes (hier: Alternative Organisationsmodelle bewerten, umsetzen, wieder bewerten und ggf. verändern)

Beispiel II:

Partizipative Bestandsaufnahme und Stärken- und Schwächenanalyse im Bereich: Erstellung neuer Studien- und Prüfungsordnungen

Im Teilprojekt Studien- und Prüfungsordnungen werden nach einer Bestandsaufnahme Verbesserungsvorschläge für das Leitungs- und Entscheidungssystem erarbeitet, die dann an Pilotfakultäten umgesetzt und evaluiert werden. Dazu wurde eine Arbeitsgruppe gebildet:

- Die Arbeitsgruppe besteht aus acht bis zehn Mitgliedern, darunter zwei bis drei Studierende, zwei bis drei Professoren und Mittelbauvertreter aus vier verschiedenen Fakultäten, eine Referentin für Studium und Lehre sowie eine Prüfungsausschußvorsitzende, ein amtierender Studiendekan und ein Mitarbeiter der Studienabteilung. Die Arbeitsgruppe ist grundsätzlich für neue Mitglieder offen.
- Die Arbeitssitzungen finden ca. alle 3 Wochen statt und dauern in der Regel 2-3 Stunden. Die Teilnahme ist freiwillig. Die Teilnehmerzahl in den Arbeitssitzungen ist konstant und in der Tendenz langsam zunehmend.
- Methoden:
 - Gruppendiskussionen zur Auswertung der vorher erhobenen Fallbeispiele (Darstellung von Prozeßverläufen mit Angaben zur Dauer der einzelnen Verfahrensabschnitte, Besonderheiten und Problem)
 - Sammlung von Hintergrundinformationen (Dokumente)
 - Einholung der Einschätzungen externer Sachverständiger (z.B. Senatsverwaltung)

⁶ Diese Formulierung mag auf den ersten Blick zu allgemein und unverbindlich klingen. Sie verbindet aber die vier gewählten Zielsetzungen in der Hinsicht, daß sich die Humboldt-Universität stärker als bisher als ein autonomer Akteur versteht, also mehr als ein loser Infrastrukturrahmen für vielfältige Lehr- und Forschungsaktivitäten ist.

- Visualisierung der Ergebnisse anhand von Diagrammen (Organigramme, Flußdiagramme)
- Das Ergebnis ist ein Diskussionspapier mit Vorschlägen zur Verbesserung der Ablauf- und Aufbauorganisation im Bereich Studium und Lehre auf der zentralen Ebene und der Fakultätsebene, einschließlich deren besserer Vernetzung (Schwerpunkt Studien- und Prüfungsordnungen).
- Follow-up: Das Diskussionspapier wird nun mit Experten aus anderen Fakultäten und der Studienabteilung in einem Workshop diskutiert und dann dem Akademischen Senat mit dem Vorschlag der Erprobung an Pilotfakultäten vorgelegt.

Fazit

Die Erfahrungen mit einer partizipationsorientierten Vorgehensweise im Rahmen des VW-Projektes LESSY haben gezeigt, daß die Beteiligung von Akteuren aus verschiedenen Arbeitsbereichen und Hierarchieebenen der Universität insgesamt zu praxisnahen Ergebnissen führt, die der Komplexität einer Universität als Organisation gerecht werden. Es hat sich aber auch gezeigt, daß ein partizipatives Vorgehen an das Projektteam wie an die Teilnehmer hohe Anforderungen stellt: da eine wesentliche Voraussetzung für eine konstruktive Arbeit die bereits erwähnte generelle Anerkennung der Legitimität aller geäußerten Argumente und Positionen ist. Dies erfordert von den Beteiligten einen disziplinierten Diskussions- und Arbeitsstil. Quantitativ erfordert eine partizipative Vorgehensweise in der kurzen Frist sicher einen höheren Aufwand an Arbeitszeit. Eine starke Beteiligung der Betroffenen ist nur zu erwarten, wenn diese sich auch einen Nutzen von ihrer Mitarbeit versprechen. Dazu muß das Projektteam stark an der Vertrauensbildung arbeiten. Langfristig wird dieser Mehraufwand durch die zu erwartende aktive Unterstützung bei den Projektaktivitäten aber wieder ausgeglichen.

Partizipation kann Potentiale aufdecken, die hier nur stichwortartig genannt werden sollen:

- Die beteiligten Betroffenen entwickeln neue Ideen oder sie äußern solche, die sie schon lange haben.
- Bereits vorhandene, aber nicht ausgenutzte Handlungsspielräume werden identifiziert (sofern es welche gibt). Die Beteiligten konzentrieren sich nicht auf das Gegebene, sondern auf das Mögliche.
- Die Motivation zum Handeln steigt in dem Maße, wie die Identifikation mit dem Projekt und die Akzeptanz der Maßnahmen wächst.
- Zielunklarheiten und -konflikte werden deutlich und können bearbeitet werden.

- Vorgeschobene (Stellvertreter-)Probleme werden deutlich. Die Tendenz, immer den anderen die Schuld an einer Problematik zuzuweisen, kann in der Gruppenarbeit, im persönlichen Gespräch häufig nicht aufrecht erhalten werden.
- Das Aufschieben und Vertagen von Problemen wird unglaublich.

Gibt es Grenzen und Risiken der Partizipation?

Eine partizipative Problemanalyse sollte nicht mit der Idee der (Basis-) Demokratie vermischt werden. Die Erfahrungen im Projekt LESSY zeigen, daß es eine starke Tendenz gibt, Arbeitsgruppen nach Kriterien wie Parität oder Mandatsträgerschaft zu besetzen. Dies führt sehr leicht zu Formalisierung und Bürokratisierung des Arbeitsstils und führt damit vom Ziel der Arbeitsgruppe weg. Dies geschieht z.B., wenn Sitzungsprotokolle nicht als Memos für die AG-Mitglieder verstanden werden, sondern unter strategischen Aspekten „kontrolliert“ werden, oder wenn vielbeschäftigte Mitglieder ihre „Vertreter“ in die Sitzung entsenden. Die personelle Kontinuität ist ein wichtiges Merkmal konstruktiver Gruppenarbeit.

Ebenfalls von großer Bedeutung für den Erfolg der Gruppenarbeit ist eine stringente Moderation. Die Moderatoren sind dafür verantwortlich, daß sich nicht ausschließlich die routinierten Rhetoriker oder die Mitglieder in Führungspositionen durchsetzen. So wie einige AG-Mitglieder lernen müssen, sich zu artikulieren, müssen andere lernen zuzuhören.

Es ist unbedingt zu beachten, daß das vom Projektteam gemachte Angebot zur Partizipation Erwartungen schafft. Die Ergebnisse einer solchen Gruppenarbeit dürfen nicht zwischen den Aktendeckeln der Projektdokumentation verstauben. Das Projektteam trägt hier eine große Verantwortung dafür, daß die Ergebnisse in den entsprechenden Gremien und von der Universitätsleitung zur Kenntnis genommen werden. Wenn dies nicht geschieht, fördert das Partizipationsangebot nur die Frustration und Selbstverwaltungsverdrossenheit der Universitätsmitglieder.

Insgesamt kann eine partizipative Vorgehensweise, wie am Beispiel der partizipativen Problemanalyse gezeigt wurde, der starken Bürokratisierungstendenz der Binnenverhältnisse in der Universität entgegenwirken, wenn es gelingt, das Interesse und das Vertrauen der betroffenen Universitätsmitglieder zu wecken.

Partizipation darf hierbei nicht als Ersatz oder Gegenteil von Führung bzw. Leitung verstanden werden. An der richtigen Stelle, bewußt und konsequent eingesetzt, kann partizipatives Vorgehen eine produktive Funktion für eine effiziente Universitätsleitung übernehmen.

Im Feld der Hochschulforschung sind vielfältige Aktivitäten im Sinne einer „angewandten Hochschulforschung“ denkbar, deren Erkenntnisinteresse weniger auf die Bildungspolitikberatung auf der Makroebene abzielt und sich stattdessen an die Praxis in der Hochschule als einem spezifischen Organisationsty-

pus wendet. Diese Aktivitäten müssen sich nicht auf eine systematische Evaluierung der augenblicklich sehr euphorisch aufgenommenen betriebswirtschaftlichen Managementtechniken und Steuerungsinstrumente beschränken. Auch zur „Erfindung“ und Weiterentwicklung hochschulspezifischer Instrumente der Selbstverständigung und Selbststeuerung kann wissenschaftliche Beschäftigung einen wichtigen Beitrag leisten. Vielleicht kann dieser Beitrag zu partizipativen Problemanalyse eine kleine Anregung dazu bieten.

Literatur

- Pasternack, P./Hein, E. (1998): Effizienz und Legitimität. Zur Übertragbarkeit marktwirtschaftlicher Anreiz- und Steuerungsmechanismen auf den Hochschulsektor. In: Das Hochschulwesen 3/1998.
- Powell, W. W./Dimaggio, P.J. (1991): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London
- Schönhuth, M./ Kievelitz, U. (1993): Partizipative Erhebungs- und Planungsmethoden in der Entwicklungszusammenarbeit. Rossdorf (Schriftenreihe der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit Nr. 231).
- Walgenbach, P. (1995): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: A. Kieser (Hrsg.): Organisationstheorien. 2. Auflage, Stuttgart/Berlin/Köln 1995

Hochschulmodernisierung ist Kommunikation

Sigrun Nickel

1. Management von Dissens

Debattieren, konzipieren, kreieren, informieren – die Modernisierung von Hochschulen ist eine hochkommunikative Angelegenheit. Schon der Entschluß, eine Institution weiterzuentwickeln, ist das Ergebnis von vorausgehenden, aktiven Aushandlungsprozessen: Jemand hatte die Idee, er bespricht diese mit anderen, ein Konzept wird erstellt, in den Gremien diskutiert und dann beschlossen. Leider mißlingt die Kommunikation viel öfter, als daß sie gelingt. Eine erfolgreiche Verständigung ist ein solch seltener Glücksmoment, daß ein solches Ereignis Anlaß zu euphorischen Bemerkungen gibt: „Endlich mal jemand, mit dem man reden kann. Toll, wie wir uns verstanden haben.“

Um so unverständlicher ist es, daß der Aspekt der Kommunikation gerade bei den oft mit großem Mißtrauen und Argwohn betrachteten Veränderungsprozessen wie einer Hochschulmodernisierung kaum oder gar nicht berücksichtigt wird. Dabei gibt es genügend zu vermitteln und zu klären. Es reicht natürlich nicht aus, daß einzelne AkteurInnen durch die Hochschule laufen und mit Personen oder Gruppen sprechen. Vielmehr müssen in Einrichtungen mit mehreren Tausend Studierenden und MitarbeiterInnen sowohl die interne Information als auch der Austausch zwischen den Hochschulangehörigen professionell organisiert werden. Dazu bedarf es eines umfassenden Kommunikationskonzeptes, welches wirksame, auf die Bedürfnisse der Institution zugeschnittene Instrumente enthält und der Beliebigkeit wenig Chancen läßt. Dabei gilt es, zwei Hauptgefahren zu umschiffen:

„Wir haben in der Regel kein Informationsdefizit. Im Gegenteil, wir leiden unter einer nicht mehr zu bewältigenden Informationsflut. Unser Problem ist vielmehr ein Kommunikationsdefizit“. Mit diesem Satz bringen die beiden Organisationsberater Klaus Doppler und Christoph Lauterburg (1997, S. 306) eine häufig auftauchende Misere auf den Punkt. Schriftliche Informationen werden in Hülle und Fülle bereitgestellt, aber es fehlt die direkte Auseinandersetzung, die Möglichkeit, Fragen zu stellen und Unklarheiten auszuräumen. Ein weiteres häufiges Defizit ist, daß die AkteurInnen in Modernisierungsprozessen nicht den Mut haben, heikle Themen anzusprechen oder das Aufbrechen von Konflikten zuzulassen. Dabei gibt es nichts Konfliktträchtigeres als Modernisierung: Wer bestimmt den Kurs? Welche Neuerungen werden umgesetzt? Fallen lieb-gewonnene Privilegien weg? Konflikte können produktiv genutzt werden, wenn man sie zuläßt. Konflikte, die unter den Teppich gekehrt werden, wirken in den meisten Fällen entmotivierend und bremsend. Das „Management von Dissens“,

also das Berücksichtigen und das Austragen unterschiedlicher Meinungen, erhält eine tragende Bedeutung für das Gelingen von Modernisierungsprozessen.

Wie kann ein Kommunikationskonzept im Rahmen einer Hochschulentwicklung in der Praxis aussehen? Als Referentin für Hochschulentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit an der Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP), Hamburgs kleinster staatlicher Universität, arbeite ich seit 1995 an der Organisationsentwicklung der Hochschule mit und gestalte auch die interne und externe Kommunikation. Ich werde im folgenden das Kommunikationskonzept am Beispiel der Leitbildentwicklung schildern. Zuvor möchte ich allerdings erläutern, warum die HWP sehr viel Kraft in die Erstellung eines Leitbildes investiert hat.

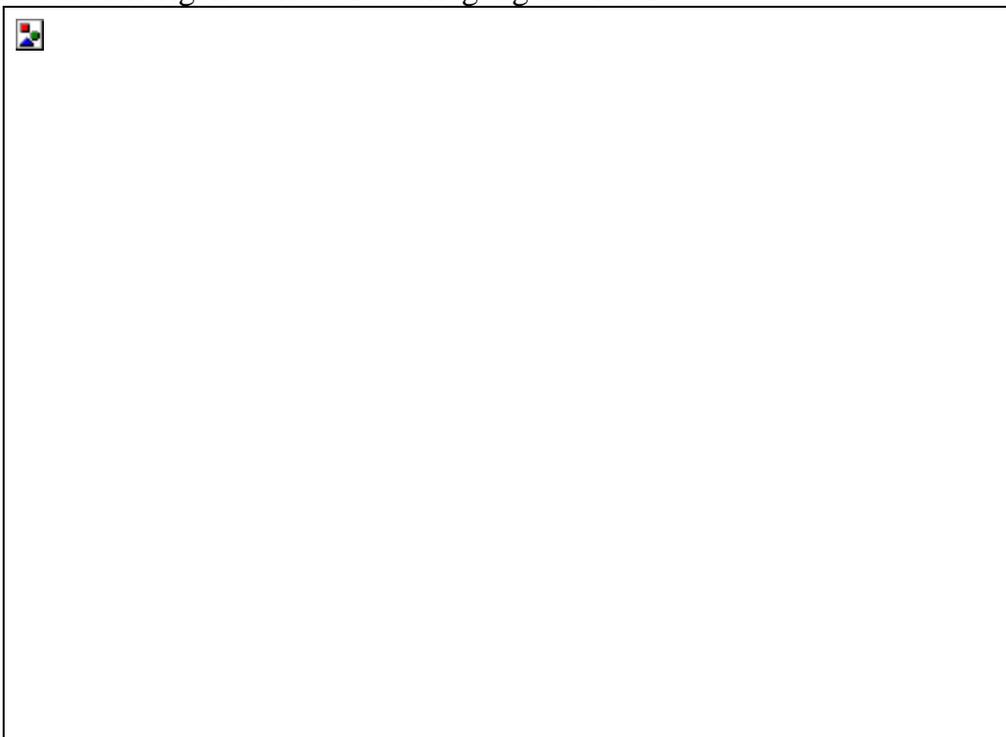
2. Stellenwert eines Leitbildes für die Hochschulentwicklung

Was soll eigentlich dieses ganze Getue um Leitbilder? Sind Leitbilder im Grunde nicht nur eine Ansammlung schöner unverbindlicher Sätze? Lediglich eine Hochglanzbroschüre für die Marketingabteilung? Die Antwort lautet: Nein. Richtig formuliert und richtig eingesetzt sind Leitbilder vielmehr ein wichtiger Teil des normativen Managements und damit Grundlage für das strategische und operative Management. In dieser Funktion haben Leitbilder eine immense handlungsleitende Bedeutung. Die HWP Hamburg hat deshalb die Leitbildentwicklung an den Anfang des Hochschulmodernisierungsprozesses gestellt. Bevor die Einzelreformen in den unterschiedlichen Bereichen konzipiert und umgesetzt werden konnten, sollten sich die Angehörigen der Hochschule zunächst der gemeinsamen Plattform vergewissern: Für welche Werte und Normen steht die HWP? Welches Konzept, welche Leistungen und Schwerpunkte zeichnen sie aus? Wodurch unterscheidet sich die HWP von anderen Hochschulen? Wohin soll sich die HWP in Zukunft entwickeln? Zusammenfassend gesagt, ist das Leitbild für die HWP also

- eine Selbstverpflichtung der Hochschule auf bestimmte Prinzipien, Normen und Spielregeln
- ein verbindlicher Orientierungsrahmen für die Hochschulmitglieder und die Öffentlichkeit
- die Darstellung des Profils der Hochschule. Besonderheiten und Schwerpunktsetzungen, die die HWP von anderen abhebt, werden genannt oder als strategische Ziele festgelegt
- ein Katalog langfristiger Ziele (Missionen), die die dauerhafte Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit der Hochschule sichern sollen
- ein Bestandteil des normativen Managements, welches den Rahmen für das strategische und operative Management bildet.

Leider werden aus Leitbildern oft nur Leidbilder, weil nichts als schöne Lyrik darinsteht, die in irgendeiner Arbeitsgruppe entwickelt wurde und die Köpfe der Hochschulangehörigen kaum erreicht. An der HWP Hamburg ist es jedoch gelungen, das Leitbild in einem lebendigen Diskurs zu erstellen und anschließend auch zu implementieren. Es wurde über den zukünftigen Weg der Hochschule engagiert debattiert und gestritten. Am Ende standen drei Leitbildentwürfe: das Papier der offiziellen Arbeitsgruppe („Universität für Berufserfahrene“), ein Konzept der WirtschaftswissenschaftlerInnen („Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Universität Hamburg“) und ein Leitbild der Studierenden („Universität von unten“). Zum Schluß wurden die drei Vorschläge im Hochschulsenat diskutiert, in einigen Bestandteilen zusammengeführt und dann als ein Leitbild verabschiedet. Das war im Januar 1996. Seitdem wurde auf der Basis des Leitbildes eine Reihe von Reformprojekten konzipiert und umgesetzt. Einige Beispiele: eine neue Leitungs- und Entscheidungsstruktur, ein neuer Studiengang „Master für Internationale Unternehmensführung“ zur weiteren Internationalisierung der Hochschule, Ausweitung des Forschungstransfers, Einrichtung eines Teilzeitstudiums für Berufstätige, um für die eigentliche Zielgruppe der HWP, nämlich Studierende mit Berufserfahrung, weiterhin attraktiv zu sein.

Seit Beginn des Jahres 1998 ist die HWP dabei, auf Basis des Leitbildes eine zielorientierte Projektplanung nach der ZOPP-Methode (vor allem in der Entwicklungshilfe eingesetzte, stark ergebnis- und handlungsorientierte Methode der zielorientierten Projektplanung) zu entwickeln. Diese ist vor allem auch Grundlage für effektive Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Folgendes Schema gibt den bisherigen Stand der Überlegungen wieder.



Es wird also deutlich, daß es für die Modernisierung von Hochschulen sehr wohl von immenser Bedeutung ist, Kraft und Energie in das Aushandeln und Diskutieren von Leitbildern zu stecken. Wie das kommunikative Management an der HWP Hamburg in dieser Phase aussah, wird im nachfolgenden Kapitel beschrieben. Die Ausführungen beziehen sich nur auf die hochschulinterne Kommunikation, da die externe Öffentlichkeitsarbeit erst nach Verabschiedung des Leitbildes einsetzte.

3. Der Kommunikationsprozeß während der Leitbildentwicklung und der Erstellung eines darauf abgestimmten Handlungskataloges

Die Aufgabe der internen Öffentlichkeitsarbeit in Hochschulen ist es, einen – wie es die Soziologin Frigga Haug so schön ausdrückt – „atomisierten Haufen“ aneinander vorbeilebender Individuen dazu zu bringen, sich auf die Institution, in der sie studieren und arbeiten, einzulassen. Einlassen heißt, sich zu engagieren, sich auszutauschen, gemeinsam die Hochschule zu einem lebendigen Ort zu machen. Der Entwicklungsprozeß der HWP war und ist angelegt als diskursives, fast basisdemokratisch zu nennendes Verfahren, in dem alle Mitglieder der Hochschule die Möglichkeit erhalten, Ideen für eine zukunftsfähige Hochschule zu äußern. Die Organisationsentwicklung der HWP läuft seit rund vier Jahren und ein Ende ist nicht abzusehen. Die HWP hat die Chance genutzt, aus einer reinen Institution des Lernens zu einer lernenden Institution zu werden, die sich kontinuierlich optimiert. Am Beginn der Organisationsentwicklung stand die Leitbildentwicklung, welche vom Januar 1995 bis zum Januar 1996 stattfand. Das Label lautete „Profildiskussion“, da es darum ging, ein Gesamtkonzept der Hochschule zu erörtern, welches die HWP von anderen Hochschulen abhebt. Nachfolgende Grafik zeigt sowohl den bisherigen Ablauf des Entwicklungsprozesses der HWP als auch die Schritte der Kommunikation.

Im folgenden gebe ich einen Überblick über die Bestandteile der internen Kommunikationsstrategie. Dann erläutere ich die Kernelemente und deren praktische Umsetzung. Zunächst also ein Blick auf die

3.1 Ziele, Leitlinien, Instrumente

Als im Winter 1994 der Startschuß zur Profildiskussion der HWP fiel, lag die Priorität der internen Öffentlichkeitsarbeit darauf, die Hochschule aus ihrer Ruhe zu bringen, eine Aufbruchstimmung zu erzeugen. Der dadurch entstehende Sensibilisierungs- und Mobilisierungseffekt sollte für eine dauerhafte Belebung der Hochschule genutzt werden. Dabei mußte eine besondere Schwierigkeit bei der Gestaltung hochschulinterner Kommunikationsprozesse überwunden werden: die langen Semesterferien. Der Spannungsbogen, der während des Semesters aufgebaut wird, knickt in dieser Zeit weg. Deshalb muß es gelingen, jeweils zu Semesterbeginn einen neuen Startpunkt zu setzen.



Im weiteren galt es, die Kreativität und die Kompetenz der Hochschulmitglieder für die Profilbildung fruchtbar zu machen. Die Angehörigen der HWP sind – ebenso wie die anderer Hochschulen – für ihren Arbeits- bzw. Studienplatz die ExpertInnen. Sie wissen selbst am besten, wo die jeweiligen Stärken, Schwächen und Entwicklungsmöglichkeiten liegen.

Das dritte große Ziel war die Schaffung einer Hochschul-Identität. Über die gemeinsame Arbeit an „ihrem Projekt Hochschule“ sollte sich bei den AkteurInnen die teils abhanden gekommene, teils noch nie vorhandene Identifikation mit der eigenen Institution einstellen. So litt die HWP z.B. daran, daß Studierende sich der Qualität ihrer akademischen Ausbildung nicht bewußt waren, und bei Bewerbungsgesprächen verlegen anmerken, daß sie „nur“ an der HWP studiert haben, oder daß ProfessorInnen zwar viel für die Bekanntheit ihres eigenen Namens tun, aber wenig für die Bekanntheit der Hochschule.

Wie wurde nun versucht, die eben skizzierten Ziele zu erreichen? In erster Linie durch fünf *Kernelemente*:

- Inhaltliche Provokation
- Persönliche Ansprache und Auseinandersetzung
- Zeitdruck
- Unkonventionalität
- Vertrauen

Die *Leitlinien* für die interne Kommunikationsarbeit lauteten:

- Ergebnisoffenheit bei gleichzeitiger Ergebnisorientiertheit
- Transparenz
- Etablierung von Streitkultur
- Hohe Informationsdichte
- Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit
- Wettbewerb der Ideen entfachen

Als *Instrumente* wurden eingesetzt:

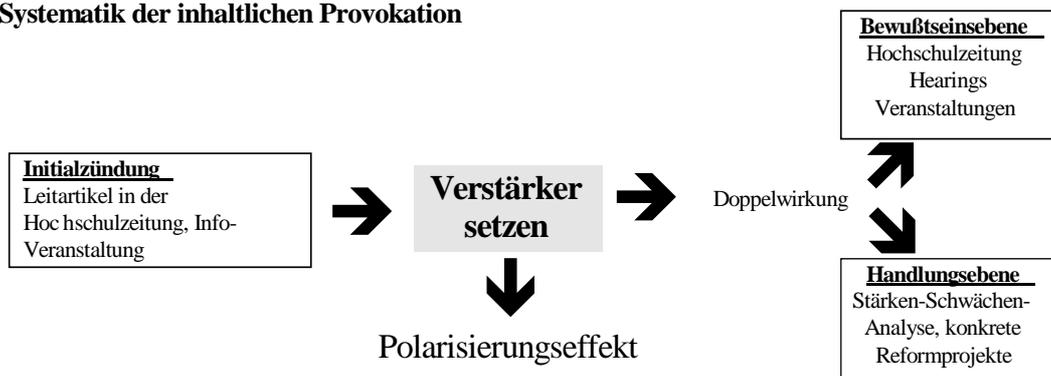
- die Hochschulzeitschrift „HWP Magazin“ für Hintergründiges
- das „HWP Magazin extra“ zur aktuellen Information. Dabei handelt es sich um eine Minizeitung, die sich schnell und billig produzieren läßt.
- Flugblätter und Info-Tafeln
- Veranstaltungen und Hochschultage
- Projektgruppen und Workshops
- Informelle Gespräche
- eine Vorlesungsreihe zum Thema Hochschulentwicklung, in der Studierende Scheine erwerben konnten
- eine vorlesungsfreie Woche, in der Studierende eine Tagung zur Zukunft der HWP durchführten

3.2 Die Umsetzung der fünf Kernelemente

3.2.1 Inhaltliche Provokation

Was ist darunter zu verstehen? Gemeint ist einerseits der Mut zum offenen Umgang mit den Stärken und Schwächen der Hochschule und andererseits die Bereitschaft von Personen, Standpunkte zu vertreten, die eine Reibungsfläche bieten. Die Systematik der inhaltlichen Provokation – sofern bei lebendiger Kommunikation überhaupt von Systematik gesprochen werden kann – beinhaltet eine Art „Initialzündung“, Verstärker sowie Elemente, die wie eine Zange von zwei Seiten her wirken, von der Bewußtseins- und von der Handlungsebene. Zentral ist dabei der Polarisierungseffekt. Dieser weckt Interesse, sorgt für immer neue Impulse und entfacht Diskussionen. Ohne ihn ist ein Wettbewerb der Ideen oder die Etablierung von Streitkultur nur schwer möglich.

Systematik der inhaltlichen Provokation



Ein tragender Pfeiler der inhaltlichen Provokation der HWP ist die hochschuleigene Zeitung, das HWP Magazin. Es diente als Medium für die Initialzündung zur Profildiskussion. Mit insgesamt sechs provokanten Artikeln in der Januar-Ausgabe 1995 wurde der HWP-Öffentlichkeit unmißverständlich klar gemacht, daß es genügend Anlässe gab, um sich Gedanken um die Zukunft der HWP zu machen. So wurden in dem Grundsatzartikel „Wohin geht die HWP?“ sehr eindringlich die Stärken und Schwächen der Hochschule beschrieben. Die HWP-Öffentlichkeit wurde aufgefordert, frech und unkonventionell zu sein. „Es darf gedacht werden“, so die Parole.

Weiterhin erschien eine Umfrage unter Meinungsträgern aus Politik, Medien und Verbänden zum Thema „Welches Bild haben Sie von der HWP?“. Diese förderte sehr viel Kritisches zutage. Daneben wurden zwei ausgesprochen unterschiedliche Meinungsäußerungen von zwei Professoren publiziert. Während der eine die grundsätzliche Modernisierung und Entrümpelung der HWP

forderte, plädierte der andere für weiche Reformen und eine Rückbesinnung auf die Wurzeln der Hochschule.

Die geballte Ladung an Offenheit und Kritik wirkte polarisierend und rief – wie beabsichtigt – Reaktionen hervor. Diese wurden entweder hochschulintern als Papiere verbreitet oder in der nächsten Ausgabe des HWP Magazins abgedruckt. Die Beiträge in den nachfolgenden Ausgaben wirkten als Verstärker, erzeugten wiederum Polarisierungseffekte und gaben dem Kommunikationsprozeß immer neue Impulse.

Wichtig war, die Auseinandersetzung um die Zukunftsfähigkeit der HWP nicht nur auf der *Bewußtseinsebene* zu führen, sondern in *konkrete Handlungen* münden zu lassen. Einen der wichtigsten Eckpfeiler bildete in dieser Hinsicht die umfangreiche Stärken-Schwächen-Analyse der Hochschule. Kommunikation kommt dann richtig in Fahrt, wenn die praktischen Folgen für jeden einzelnen sichtbar werden: Je direkter die „Bedrohung“ durch Veränderung, desto größer die Gesprächsbereitschaft. Dementsprechend benannte die HWP ihre Stärken-Schwächen mit großer Ehrlichkeit auf allen relevanten Handlungsfeldern, wie zum Beispiel „Ausbildung“, „Forschung und Wissenstransfer“ oder „Organisation“, doch identifizierte man nicht nur Mißstände, sondern machte auch Verbesserungsvorschläge. Durch den so hervorgerufenen Polarisierungseffekt kam es zu Gegenreaktionen. Eine ähnliche Dynamik, wie ich sie soeben anhand des HWP Magazins auf der Bewußtseinsebene deutlich gemacht habe, entwickelte sich auf der Handlungsebene.

Die Effektivität dieses Verfahrens zeigte sich darin, daß bereits nach einem halben Jahr die reine Diskussionsphase verlassen und in eine Konkretisierungs- und Umsetzungsphase überführt werden konnte. Die fortlaufende und noch andauernde Realisierung der Reformprojekte schafft bis heute immer wieder neue Kommunikationsanlässe und läßt die Auseinandersetzung mit den Problemfeldern nicht abreißen.

In einem Kommunikationsprozeß reichen schriftliche Vermittlungs- und Übersetzungsleistungen nicht aus. Viel zentraler ist dagegen das zweite Kernelement, die

3.2.2 persönliche Ansprache und Auseinandersetzung.

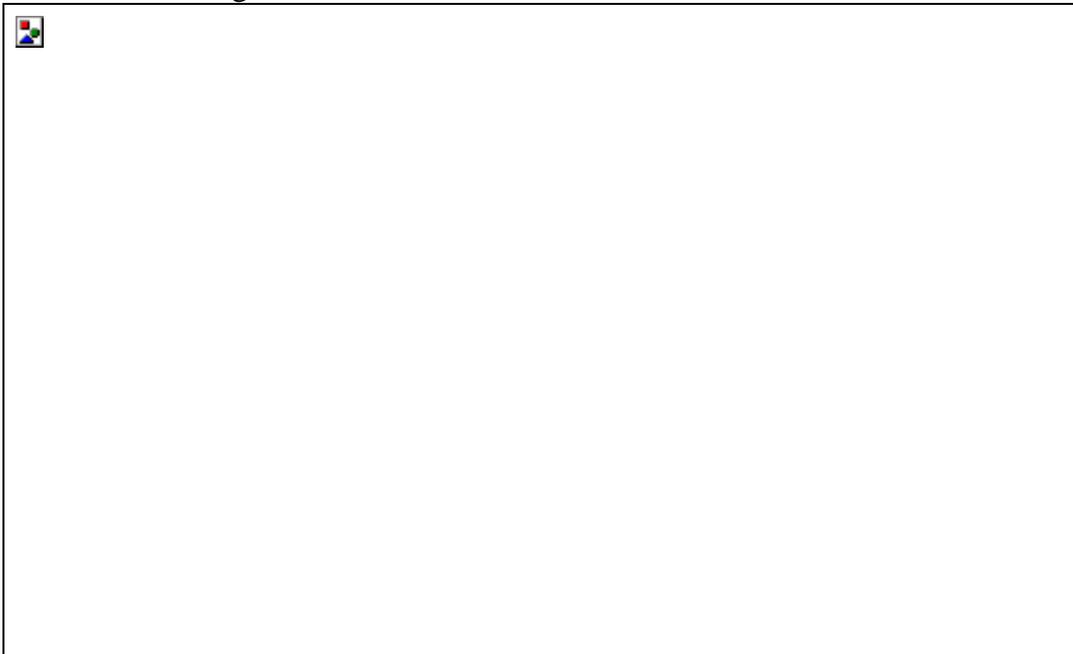
Schriftliche Äußerungen erfordern von den AdressatInnen zuviel Lesearbeit und bieten keine Möglichkeit der Nachfrage. Sie stellen lediglich Informationen im Einwegverfahren dar. Viele Hochschulmitglieder klagen sowieso schon über die „Informationsverschmutzung“, die durch die übliche Flut an Papieren entsteht. Also wurden während des Profilbildungsprozesses die Möglichkeiten der direkten, persönlichen Ansprache zahlreich genutzt, um Inhalte und Entwicklungsverläufe der Profilbildung transparent und diskutierbar zu machen. HauptträgerInnen der direkten Kommunikation sind die Mitglieder der Leitungsebene des Reformprozesses, d.h. der Lenkungsgruppe. Während des Sommersemesters 1995, also der Phase, in der die Hochschulmitglieder am intensivsten wachge-

rüttelt und in Aufbruchstimmung versetzt wurden, wirkten die Mitglieder der Lenkungsgruppe in zweifacher Hinsicht als MultiplikatorInnen: *erstens* in ihre jeweilige Statusgruppe hinein, wo sie Info-Veranstaltungen und Arbeitsgruppen durchführten; *zweitens* in die allgemeine Hochschulöffentlichkeit hinein als TeilnehmerInnen an Expertenhearings, ReferentInnen an Hochschultagen, InitiatorInnen von informellen Gesprächen.

Eine besondere Position nahm der Präsident ein. Er spielte weniger bei der direkten Ansprache der Statusgruppen als vielmehr bei der Ansprache der allgemeinen Hochschulöffentlichkeit eine zentrale Rolle. Er fungierte als Motor, Diplomat, Entscheider und Kümmerer. Er war und ist der wichtigste Image-Träger der Profildiskussion.

Insgesamt wurde während des Sommers 1995 ein wahres Feuerwerk an Aktivitäten abgebrannt. Ein dichtes Netz an direkter persönlicher Ansprache und Auseinandersetzung durchzog die Hochschule. Nur so konnte das Ziel erreicht werden, die notwendige Aufbruchstimmung zu erzeugen und die Hochschule in produktive Unruhe zu versetzen.

Wie bereits erwähnt, verlagerte sich ab dem Wintersemester 95/96 das Schwergewicht von der *Profildiskussion* zur *Profilumsetzung*. Dazu bedurfte es veränderter Arbeitsweisen, die ihrerseits Veränderungen in der Kommunikation nach sich zogen. Die persönliche Ansprache erfolgte jetzt vorrangig innerhalb von Projektgruppen, die eingerichtet worden sind, um konkrete Hochschulreformprojekte auszuarbeiten und später auch umzusetzen. Dadurch ebnete die Diskussion in der allgemeinen Hochschulöffentlichkeit ab.



Ziel der Projektgruppen war es, auf der Grundlage des Leitbildes der HWP für folgende Handlungsfelder Reformprojekte zu erarbeiten: Organisation, Ausbildung, Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, Zielgruppen und Hoch-

schulzugang, Weiterbildung, Öffentlichkeitsarbeit und Transfer sowie Rahmenbedingungen.

Die Teilnehmerzahl war zwar begrenzt, aber die Projektgruppen waren für alle Hochschulmitglieder (Studierende, Verwaltung, Lehrkörper) frei zugänglich, d.h. jeder Interessierte hatte die Chance, sich einzubringen. Jede Projektgruppe besaß ein oder zwei LeiterInnen, die ihrerseits Mitglieder der Lenkungsgruppe waren. Auf diese Art und Weise war eine regelmäßig Rückkopplung in das Management des Hochschulentwicklungsprozesses hinein gesichert.

Die Information der breiten Hochschulöffentlichkeit über die Aktivitäten der Projektgruppe erfolgte, abgesehen von einem zentral von der Pressestelle angefertigten Info-Blatt zum Start der Projektgruppen, in der Regel dezentral. Im Foyer der Hochschule hatte jede Projektgruppe eine Stellwand, die sie mit Info-Material bestücken konnte. Zugleich besuchten einzelne Mitglieder des Teams Sitzungen von Ausschüssen und Arbeitsgruppen der Hochschule, um über avisierte Projekte zu informieren und zu diskutieren. Darüber hinaus wurde ein Hochschultag organisiert, an dem alle Hochschulmitglieder die Möglichkeit hatten, sich direkt bei den Mitgliedern der Projektgruppen ein Bild über den Stand der dort geleisteten Arbeit zu verschaffen und sich einzumischen.

Die Arbeit der Projektgruppen zog sich über ein halbes Jahr hin. Danach wurde dem Hochschulsenat im Anschluß an die Verabschiedung des Leitbildes ein Entwurf für einen Handlungskatalog vorgelegt.

3.2.4 Zeitdruck

„Darüber müßten wir mal reden“ – ist dieser Satz erst einmal ausgesprochen, wissen die Beteiligten meist, daß mit einer baldigen Lösung des Problems nicht zu rechnen ist. Ein Profilbildungsprozeß darf erst gar nicht diesen Zungenschlag erhalten. Dazu ist er zu arbeits- und kommunikationsintensiv. In der HWP war deshalb von Anfang an klar, daß nur ein straffes Zeitkorsett die Bereitschaft zum Gespräch und zum Engagement bei den Hochschulmitgliedern hervorbringen konnte. So wurde ein Ablaufplan erarbeitet, der feste Termine für Kommunikationsereignisse enthielt. Beispiele für Kommunikationsereignisse sind Sitzungen von Ausschüssen oder Info-Veranstaltungen. Um keinen Zweifel an der Verbindlichkeit des Zeitplans aufkommen zu lassen, waren auch Termine für Entscheidungen genannt.

Es zeigt sich, daß dieser letzte Punkt extrem wichtig ist. Je näher der Zeitpunkt der Entscheidung rückt, desto bewußter wird den Hochschulmitgliedern, daß das Diskutieren und Parlieren nicht folgenlos bleibt, sondern daß es „um etwas geht“. Die „Man könnte mal drüber reden“-Mentalität weicht ziemlich rasch engagierten Auseinandersetzungen. Politische Grabenkämpfe werden geführt, schwelende Konflikte brechen auf.

Eine Hochschulreform durchzuführen heißt, neue Wege zu beschreiten. Damit dies gelingt, bedarf es des vierten Kernelementes, nämlich der

3.2.5 Unkonventionalität

Die hochschulinterne Kommunikation zeichnet sich einerseits auf der *formalen* Ebene durch eine starke Ritualisierung und Erstarrung aus und andererseits, auf der *informellen* Schiene, durch Zufälligkeit. Der Profilbildungsprozeß an der HWP konnte selbstverständlich *weder* ungeplant *noch* formalisiert kommuniziert werden. Wie schon eingangs betont, ist eine „corporate identity“ wertlos, wenn sie nicht lebt. Dazu war es notwendig, die gegebenen kommunikativen Gepflogenheiten durch neue Wege zu ersetzen. Neue Wege heißt, Tabus zu durchbrechen, offene Kritik nicht nur einzufordern, sondern sie auch zuzulassen und ihr Foren zur Verfügung zu stellen, sowie Personen einzubinden, die weder durch ihre hierarchische Position noch durch Gremien in die offiziellen Kommunikationsstrukturen integriert sind.

Unkonventionelles Vorgehen erfordert bei den OrganisatorInnen des Profilbildungsprozesses Mut und Durchhaltevermögen. An der HWP ist es während der ersten beiden Semester gelungen, neue Formen der Zusammenarbeit und der Kommunikation durchzuführen. Jetzt, da der Prozeß in ruhigere Bahnen gelangt ist, droht jedoch wieder die Konventionalität den Sieg davonzutragen.

Als Letztes zum schwierigsten Kernelement, dem

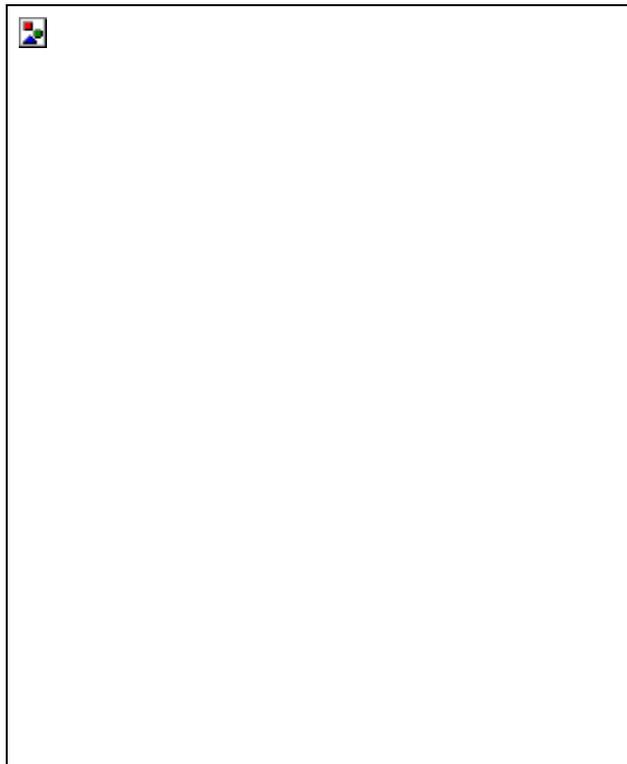
3.2.6 Vertrauen und Umgang mit Kritik

Ohne gegenseitiges Vertrauen entsteht keine wirkliche Gesprächsbereitschaft, bleibt die Kommunikation auf der Ebene des Schlagabtausches stehen. Gerade angesichts der oben beschriebenen Strategie der „inhaltlichen Provokation“ war und ist es notwendig, die hervorgerufenen Reaktionen angemessen aufzunehmen und sie fruchtbar zu machen. Es ist naturgemäß nicht schwer, positive Beiträge in die Hochschulentwicklung mit einzubeziehen. Mit deren AutorInnen in eine vertrauensvolle Kommunikation zu kommen bedeutet, ihre Anregungen zu prüfen und – soweit möglich – aufzunehmen. Der Umgang mit konstruktiven KritikerInnen ist ebenfalls verhältnismäßig einfach, auch wenn Frustrationen dadurch entstehen können, daß nicht alle Vorschläge der konstruktiven KritikerInnen von den verantwortlichen „HochschulmodernisiererInnen“ umgesetzt werden. Hier kommt es darauf an, plausibel zu machen, warum bestimmte Anregungen Gehör finden und andere nicht.

Die hohe Kunst besteht vielmehr darin, mit Widerstand und destruktiver Kritik umzugehen. Hiermit kommt das eingangs schon erwähnte „Management von Dissens“ zum Tragen: „Insbesondere die Verantwortlichen, von denen man erwartet, sie mögen alle Beteiligten ‘auf Linie bringen’, ‘motivieren’, ‘führen’ usw., müssen letztlich Unterschiede der Ziele, Haltungen, Vorgehensweisen, Wirklichkeitsinterpretationen und Geschwindigkeiten nicht nur ihrer Mitarbeiter, sondern auch die anderer Abteilungen, Konkurrenten und Kooperationspartner handhaben. Management von Dissens wiederum kann sich nicht darin erschöpfen, diese Unterschiede möglichst glattzubügeln. Management von Dis-

sens muß (...) frei sein von Konsenszwang – nicht jeder muß glücklich sein“ (Zwingmann u.a 1998, 28).

Vor diesem Hintergrund wurde und wird an der HWP relativ viel Energie darauf verwandt, auf die Personen zuzugehen, die den Hochschulmodernisierungsprozeß ablehnen oder zu torpedieren versuchen. Die destruktiven KritikerInnen werden angesprochen und gebeten, ihre Meinung und ihren Ärger zu artikulieren. Dafür eignet sich – wie schon unter Punkt 3.2.1 beschrieben – die Hochschulzeitschrift HWP Magazin sehr gut. Ein paar Ausrisse von Titelzeilen, die in der zurückliegenden Zeit erschienen sind, mögen verdeutlichen, wie offensiv Kritik artikuliert wurde:



Noch heute, vier Jahre nach Beginn der Leitbild- und Organisationsentwicklung der HWP, melden sich Personen zu Wort, die Modernisierung sehr drastisch als „neoliberales Teufelswerk“ oder „Kunstfuzerei“ bezeichnen, oder die die Uhr zurückdrehen und die einzelnen Modernisierungsschritte wieder zurücknehmen wollen. Soweit die Redakteurinnen der Hochschulzeitschrift von solcher oder ähnlicher Kritik hören, sprechen sie die betreffenden Personen an und bitten sie, ihre Gedanken zu Papier zu bringen. Das schafft zumindest das Vertrauen bei den destruktiven KritikerInnen, mit ihrem Anliegen nicht unterdrückt, sondern gehört zu werden. Die Verantwortlichen im Hochschulmodernisierungsprozeß wiederum müssen lernen, damit zu leben, daß ihre Aktionen von etlichen Mitgliedern ihrer Institution nicht unbedingt mit Wohlwollen begleitet werden. Wer im Bereich Hochschulmodernisierung ausschließlich auf das Konsensprinzip setzt, wird in der Konsequenz handlungsunfähig sein.

Literatur

- Ahrens, Rupert/Helmut Scherer/Ansgar Zerfaß (Hg.) (1995): Integriertes Kommunikationsmanagement. IMK, Verlagsgruppe Frankfurter Allgemeine Zeitung, Frankfurt am Main.
- Belzer, Volker (1998): Sinn in Organisationen? – oder: Warum haben moderne Organisationen Leitbilder? Rainer Hampp Verlag, München/Mering.
- Doppler, Claus/Christoph Lauterburg (1997): Change Management. Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp Verlag, Frankfurt.
- Müller-Böling, Detlef/Sigrun Nickel/Lothar Zechlin u.a. (Hg.) (1998): Strategientwicklung an Hochschulen. Konzepte, Prozesse, Akteure. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Nickel, Sigrun (1998): Profilbildung oder Profilneurose? Ein Erfahrungsbericht über die Leitbild- und Organisationsentwicklung an Hochschulen. In: Christine Roloff (Hg.), Reformpotential an Hochschulen. Frauen als Akteurinnen in Hochschulreformprozessen. Edition Sigma, Berlin.
- Nowak, Claus/Manfred Gührs (1998): Das konstruktive Gespräch. Limmer Verlag, Meenzen.
- Pellert, Ada (1998): Die Universität als Organisation. Habilitationsschrift, einreicht an der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Klagenfurt.
- Zechlin, Lothar (1998): Hochschulentwicklung und Globalhaushalte. In: Wulf Dambkowski/Claus Precht (Hg.), Moderne Verwaltung in Deutschland. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln.
- Zwingmann, Elke/Walter Schwertl u.a. (1998): Management von Dissens. Die Kunst der systemischen Beratung. Campus Verlag, Frankfurt/New York.

Wirksamkeit der Evaluation von Studium und Lehre

Evaluation im Verbund norddeutscher Universitäten – Follow-up-Elemente des Verfahrens

Sabine Teichmann

Ich bin gebeten worden, aus der Praxis heraus die Wirksamkeit der Evaluation von Studium und Lehre zu thematisieren und dabei insbesondere auf das Instrument der Zielvereinbarung einzugehen. Aus der Sicht der Evaluationspraxis im Verbund norddeutscher Universitäten werde ich zunächst kurz das Verfahren schildern, um danach auf die Zielvereinbarungen einzugehen, die in der Universität Rostock zwischen dem jeweiligen Fach und der Hochschulleitung getroffen wurden; dabei werde ich mittelbar und unmittelbar das Instrument der Zielvereinbarung in das Verfahren einordnen, charakterisieren und bewerten.

1. Das Verfahren der Evaluation von Studium und Lehre im Verbund norddeutscher Universitäten¹

Die Frage nach der Wirksamkeit der Evaluationen von Studium und Lehre ist zentral und legitim, weil die Aufwendungen aller Beteiligten, der personelle Einsatz groß sind und die Inanspruchnahme finanzieller Mittel – selbst im Verbund norddeutscher Universitäten – nicht gering ist. Die Frage, ob ein solch relativ aufwendiges Verfahren Wirkung macht, ist vielleicht am ehesten an den Elementen des „follow-up“ abhebbar; dabei sind diese „follow-up“-Elemente, die Zielvereinbarung bzw. das Kontraktmanagement, nur *ein* Teil des Verfahrens, der nicht isoliert gesehen werden kann. Aus Verständnisgründen ist es deshalb notwendig, das Verfahren der Evaluation von Studium und Lehre – das sich an die Evaluationspraxis in den Niederlanden anlehnt – zu beschreiben.

1 Der Verbund norddeutscher Universitäten ist der freiwillige Zusammenschluß der Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg, Rostock. Er hat sich zum Ziel gesetzt, die Kooperation zwischen den Universitäten zu stärken, und hat als ein konkretes Vorhaben seit 1993 die Evaluation von Studium und Lehre in das Zentrum seiner Arbeit gestellt. Nach einer Erprobungsphase ist 1994 ein Vertrag zwischen den fünf Universitäten geschlossen worden, der u. a. vorsieht, daß bis 2000 alle Fächer der beteiligten Universitäten evaluiert werden. Der Sprecher des Verbundes ist der Präsident der Universität Hamburg, Dr. Jürgen Lüthje; die Geschäftsstelle befindet sich in Hamburg und wird durch die Vertragspartner anteilig finanziert.

1.1. Besondere strukturelle Merkmale

Das Verfahren, das an allen Universitäten des Verbundes norddeutscher Universitäten nach dem gleichen Muster durchgeführt wird, ist von der *Verbund-idee* getragen. Es basiert auf dem *Willen zur Kooperation*, zum *Erfahrungsaustausch* und zur *Meinungsbildung*. Studierende, Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind ebenso aktiv eingebunden wie der Rektor oder Präsident der jeweiligen Universität.

Die Verbundidee trägt u.a. auch deshalb, weil das Verfahren *von der Universität autonom organisiert* wird und die beteiligten Universitäten nicht um ein und denselben Haushalt konkurrieren. Ziel ist es nicht, die Fächer nach erfolgreichen Evaluationen in eine „ranking-list“ aufzunehmen; es geht zuallererst um das gemeinsame Herausfinden der Stärken und Schwächen und um Festlegungen zur Unterstützung der Fächer, wenn Maßnahmen notwendig werden, die die Lehr- und Studiensituation verändern und verbessern sollen.

1.2. Das Verfahren

Das autonom geführte Verfahren, in dem die Struktur des Curriculums, die tatsächlich erbrachte Realisierung der Prüfungs- und Studienordnungen sowie die von außen und innen bewirkte Studiensituation transparent und bewertbar gemacht werden, gründet sich auf fünf Phasen und Arbeitsschritte:

1. *Selbstbeschreibung*
(Kommunikation aller Beteiligten auf der Grundlage des Frageleitfadens/Gespräche im Verbund/Auswahl der Peers)
2. *Versenden der Selbstbeschreibung an die Peers*
3. *Begehung*
Tage mit anschließender Darstellung der ersten Eindrücke/Erstellen des Gutachtens (Entwurf)
4. *Diskussion des Gutachtens/Auswertende Konferenz* mit den Gutachtern, den Fachvertreterinnen und -vertretern, den Studierenden, Hochschulleitungen und Planerinnen und Planern
Endgültige Formulierung des Gutachtens
5. *Follow-up/Kontraktmanagement/Zielvereinbarung*²
(Gespräche zwischen Hochschulleitung und Fächern mit dem Ziel, eine Vereinbarung zur Behebung der Mängel und zur Unterstützung der Stärken zu schließen, die auf zwei Jahre befristet ist).³

2 In der Universität Rostock wird die Vereinbarung zwischen der Hochschulleitung und dem Fach zumeist als Zielvereinbarung bezeichnet.

3 Das Verfahren selbst ist bereits häufig ausführlich beschrieben worden; vgl. u. a.: Fischer-Blumh 1998, S. 25-33; Voegelin 1997, S. 2-8

1.3. Ziel des Verfahrens

Die fünf Phasen, die das Verfahren ausmachen, richten sich auf die intensive Analyse der Stärken und Schwächen von Studium und Lehre in einem Fach mit dem Ziel,

- zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung beizutragen,
- die Transparenz der Lehr- und Studiensituation für die Lehrenden, die Studierenden, für das gesellschaftliche Umfeld zu bewirken,
- die Mängel zu beheben, die Stärken auszubauen (Profilbildung),
- die Ergebnisse als Steuerungsinstrument (ex-ante Steuerung) zu nutzen,
- die Rechenschaftslegung („accountability“) kontinuierlich zu betreiben.

1.4. Rahmenbedingungen

Um dieses Ziel zu erreichen, braucht das Verfahren ein Umfeld, das zum Diskurs einlädt, Kommunikation fördert, Meinungsbildung sowie Erprobung von Maßnahmen zuläßt. Deshalb hat jeder Rektor/Präsident dem evaluierten Fach zugesichert, daß

- ihm aus den Empfehlungen der Gutachtenden keine negativen finanziellen Konsequenzen erwachsen,
- Vertraulichkeit herrscht,
- Ergebnisse nur in Absprache mit dem Fach veröffentlicht werden,
- die Hochschulleitung dem Fach kontinuierliche Unterstützung bei der Umsetzung der Empfehlungen gibt.

1.5. Standards der Qualitätssicherung

Die Rahmenbedingungen sind von großer Bedeutung, weil das auf die Qualitätssicherung und -verbesserung gerichtete Evaluationsverfahren das Fach ermutigt und auffordert, sich eigene Ziele zu setzen, die die qualitative Weiterentwicklung von Studium und Lehre ermöglichen. Dieses pragmatische Vorgehen basiert auf Vertrauen, Offenheit, aktivem und bewußtem Handeln und der ständigen kritischen Bewertung der gesetzten Ziele im Vergleich zur Wirklichkeit des Studiums.

Die Definition von Standards und Qualität erfolgt stets über die eigene Praxis: In einem kontinuierlichen Prozeß bemühen sich Lehrende und Studierende um die Verbesserung von Studium und Lehre und finden Ursachen für bestimmte Erscheinungen und Routinen, die dann besser erfaßt und bewertbar werden; Zusammenhänge sind komplexer sichtbar und Strukturänderungen sowie einzelne Maßnahmen können motivierter und bewußter umgesetzt werden. Das Qualitätsbewußtsein von Lehrenden und Lernenden, von Gutachtenden und Leitern wird in diesem Prozeß immer wieder neu auf den Prüfstand gestellt. Die

Phase der Selbstvergewisserung über die Praxis wird im besten Falle ergänzt und erweitert durch

- die Offenheit gegenüber den Gutachtenden,
- den ständigen Vergleich zwischen herrschender Praxis und anzustrebenden Teilzielen,
- eine kritische, selbstbestimmte und freie Diskussion innerhalb und außerhalb des Faches,
- die Auseinandersetzung mit den Empfehlungen der Gutachtergruppe,
- die Akzeptanz auch unbequemer Empfehlungen,
- die unterstützenden Maßnahmen, die die Hochschulleitung bei Bedarf gewährt sowie
- das Fehlen von Sanktionen, wenn Schwächen offensichtlich sind, und
- die Zusicherung der Vertraulichkeit.

2. Die Zielvereinbarung

2.1. Grundzüge

Die Zielvereinbarung ist – wie bereits erwähnt – ein Teil des gesamten Verfahrens. Deshalb können die Einleitung und Durchführung von Maßnahmen nur aus dem Kontext des gesamten Prozesses heraus angestrebt werden; dies setzt auf Seiten der Fächer voraus:

- Akzeptanz des Verfahrens,
- aktive Beteiligung in allen Phasen,
- kritische Erarbeitung der Selbstbeschreibung,
- Akzeptanz der Peergroup,
- Annahme der Empfehlungen des Gutachtens,
- Bereitschaft zur Umsetzung.

Wenn die Bereitschaft zur Einleitung auch grundlegender Studienreformmaßnahmen gegeben ist, wird die Zielvereinbarung vorbereitet.

Die Zielvereinbarung wird für einen Zeitraum von zwei Jahren getroffen. Sie ist die gemeinsame und einvernehmliche Festlegung zwischen Hochschulleitung und Fach über geplante Aktivitäten und Handlungen; Arbeitsabläufe und Teilziele werden so festgelegt, daß sich die Qualität von Studium und Lehre nachweislich verbessert.

Bevor die Zielvereinbarung formuliert wird, finden – auf der Grundlage der Empfehlungen des Gutachtens – Gespräche zwischen den Lehrenden, zwischen den Lehrenden und Studierenden, zwischen dem Rektor/Präsidenten und dem Fach statt. Wie alle anderen Phasen auch ist das „Aushandeln“ der Zielvereinbarung Teil eines diskursiven und handlungsorientierten Verfahrens: Die Dis-

kussion des Gutachtens mündet in seiner Annahme; sie wird dabei auf jeder Stufe von der Frage bestimmt, WAS muß WARUM unternommen werden, WIE muß die Aktivität, der Arbeitsablauf organisiert sein, WER organisiert, setzt in welchem Zeitraum die Maßnahme um.

Im Spannungsfeld dieser Diskussionen geht es natürlich auch immer darum, wie die Ziele der Universität, des Faches mit den persönlichen Zielen bestmöglich in Einklang zu bringen sind; das einvernehmliche Setzen der Leistungsstandards spielt in dieser Phase des Prozesses wieder eine wichtige Rolle: Das Wollen des Faches, die Verantwortung, die jeder übernimmt, und die Handlungskompetenz bestimmen die Qualität des Prozesses, die Vielfalt der Maßnahmen, ihre Komplexität und Zielorientiertheit.

Dabei wird die Leistungsmotivation einerseits durch das Formulieren der Maßnahmen transparent, andererseits fördert die Vereinbarung die Motivation zur Verbesserung von Studium und Lehre, wenn realitätsbezogene und zugleich anspruchsvolle Ziele gesteckt und die Verantwortlichkeiten geklärt werden. Wenn das Fach in der Lage ist, Maßnahmen zur Verbesserung von Studium und Lehre auf diese Weise festzuschreiben und umzusetzen, organisiert es sich selbst zum Zwecke der Verbesserung der Aufgabenerfüllung und Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit. Der Prozeß der Selbststeuerung wird durch Kontrolle (messen, vergleichen, analysieren) zum Ziel hin vorangebracht.

2.2. Zielvereinbarungen an der Universität Rostock

An der Universität Rostock haben bislang die Fächer Biologie, Informatik, Wirtschaftswissenschaften, Chemie, Geschichtswissenschaft, Mathematik und Anglistik/Amerikanistik Zielvereinbarungen geschlossen. Das Gespräch beim Rektor wurde zwischen der Verantwortlichen für die Evaluation und den Fachvertreterinnen und Fachvertretern intensiv vorbereitet. Die Diskussionen, die das Fach mit dem Rektor führt, müssen – wie das abschließende Gespräch – in guter Atmosphäre stattfinden; Vertrauen, Zusicherung unterstützender Maßnahmen, Offenheit sind wichtige Aspekte.

In einem solchen Gespräch müssen Fragen wie folgende geklärt werden:

„1. Was soll gemacht werden?

Wer soll es machen?

Wer muß angesprochen, involviert werden?

Braucht es moderative oder finanzielle Unterstützung? Durch wen und/oder was?

Wie sieht das Ziel aus?

Welcher Weg soll eingeschlagen werden?

Wie soll ein überprüfbares Ergebnis aussehen?

Wann soll was erreicht sein?“ (Fischer-Blum 1997, S. 1)

Das Gespräch wird protokolliert, die Maßnahmen werden nochmals auf ihre Erreichbarkeit hin überprüft, offene Fragen werden aufgezeichnet. Wenn beide Seiten – vor allem die Fachvertreter – einverstanden sind, wird die Vereinba-

rung unterzeichnet. Die bislang getroffenen Vereinbarungen – einige sind auch veröffentlicht⁴ – werden einvernehmlich geschlossen, wobei Einvernehmen in diesem Falle bedeutet, daß sich die Fachvertreter über ihre Standards einigen und freiwillig Maßnahmen zur Verbesserung von Studium und Lehre festlegen,⁵ die die Hochschulleitung unterstützt.

Die Maßnahmen sind aktuell, terminbezogen, meistens präzise und verständlich formuliert, realistisch und im Rahmen der Zielvereinbarung abgestimmt. Verantwortlichkeiten sind auf der Leitungsebene festgelegt; die Differenzierung auf die Arbeitsebene hin ist den Instituts- oder Fachbereichssprechern oder den Verantwortlichen für Studium und Lehre überlassen.

Bei der Vorbereitung auf diesen Beitrag fiel an den Rostocker Zielvereinbarungen auf, daß manchmal

- Ziele und Maßnahmen nicht genau unterschieden werden,
- die Terminfestlegung keine Differenzierung in kurzfristige, mittelfristige und langfristige Maßnahmen enthält und
- daß sich in einzelnen Fällen die Systematik der Zielvereinbarung nur im Zusammenhang mit dem Gutachten selbst erschließt.

In der Umsetzungsphase gibt es auf der Leitungsebene des Faches und – wenigstens zwei Mal im Verlaufe der zwei Jahre dauernden Realisierung – auf der Rektorebene Kontrollen. Diese Kontrollen basieren bislang auf keinem systematisierten und kontinuierlich angelegten Kontrollverfahren, zu dem sich die Beteiligten verständigt und das sich auf folgende Fragestellungen und Problemkreise zu beziehen hätte:

- welche Zwischenziele sind notwendig, wenn sich ein positives Ergebnis nicht einstellt,
- welche Formen der Selbstkontrolle werden wann verstärkt,
- wodurch werden Abweichungen verursacht,
- wie kann auf diese Abweichungen reagiert werden,
- wie die Verantwortlichen unvorhergesehenen Störungen begegnen können.

4 Geschichtswissenschaft, Chemie, indirekt die Wirtschaftswissenschaften und die Informatik: vgl. Evaluation von Studium und Lehre in den Fächern Informatik und Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock 1995/96 (1996); Evaluation von Studium und Lehre im Fach Geschichte an der Universität Rostock im Studienjahr 1996/97 (1998); Evaluation von Studium und Lehre im Fach Chemie an der Universität Rostock im Studienjahr 1996/97 (1998).

5 Einvernehmlichkeit hinsichtlich eines Leitbildes der Universität existiert nicht. Grund: Die Universität Rostock macht gerade die ersten Schritte auf dem Weg, ein Leitbild in Studium, Lehre und Forschung zu entwickeln; momentan geht es um Standards des jeweiligen Faches.

Dennoch hat es bislang in allen Verfahren Kontrollmechanismen⁶ gegeben, und die Fächer haben ihre Vereinbarungen vollständig oder nahezu vollständig erfüllt.

Für zukünftige Evaluationen muß eine systematische Ergebnissicherung eingeleitet werden, die die Möglichkeiten der Zielvereinbarung ausschöpft. Zugleich muß die Pflege jeder einzelnen Zielvereinbarung, die im großen Umfang erforderlich ist, weiter intensiviert werden; es ist noch nachdrücklicher zu fragen, welche Erfolge sich eingestellt haben, wann eine Revision der Maßnahme, eine Neu-Interpretation, eine Änderung des Maßnahmenkataloges oder des Ziels anstehen.

Trotz dieser noch notwendigen Korrekturen und Verbesserungen beim Abfassen und Umsetzen der Zielvereinbarungen existieren in allen Universitäten des Verbundes – so auch in der Universität Rostock – Erfolge und Teilerfolge. Nachweisliche Verbesserungen und das Bemühen um Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung sind festzumachen.

Weniger nachweisbar ist ein wesentliches Ergebnis, das immer – wenn auch unterschiedlich ausgeprägt – erreicht wird: Mit dem Beginn der Diskussionen um die Stärken und Schwächen des Faches, mit der Akzeptanz des diskursiven und handlungsorientierten Verfahrens, mit der Meinungsbildung über Standards, der kritischen Auseinandersetzung mit den Empfehlungen des Gutachtens wird eine *Demokratisierung von Entscheidungsprozessen* eingeleitet und gefördert und die *Eigenverantwortung des Faches* gestärkt.

Dieses Ergebnis ist sehr wesentlich und wird bislang viel zu wenig in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Die Beachtung solcher Veränderungen ist andererseits sehr notwendig, weil die Stärkung der Demokratisierung von Entscheidungsprozessen und Verantwortung eine solide Basis für bewußt angestrebte Veränderungen auf ein gemeinsam definiertes Ziel hin bietet.

Die dabei erreichte neue Qualität zeigt auch, daß Universitäten in der Lage sind, autonom und verantwortlich zu handeln und z. T. grundlegende Veränderungen zu bewirken.

Die Evaluationen führen zu konkreten Schritten der Verbesserung der Lehr- und Studiensituation und tragen zur Transparenz des jeweiligen Studienganges – innerhalb und außerhalb der Universität – bei. Das Bemühen um eine systematische Verbesserung der Lehr- und Studiensituation prägt das Verfahren im Verbund norddeutscher Universitäten; im Gesamtkontext der Diskussionen um Autonomie der Universitäten, Profilierung und Wettbewerb stellen die Evaluationen *eine* Maßnahme zur qualitativen Erfassung der Leistungen in Studium und Lehre dar, die neue Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen zur Folge hat.

6 Diese Kontrollmechanismen beziehen sich auf eine Terminkontrolle, Diskussionen mit den Verantwortlichen zu jeder Maßnahme, Rechenschaftslegung vor dem Rektor nach dem ersten sowie nach dem zweiten Jahr.

Literatur

- Evaluation von Studium und Lehre im Fach Chemie an der Universität Rostock im Studienjahr 1996/97. Dokumentation. Hrsg. v. Universität Rostock. Rostock 1998.
- Evaluation von Studium und Lehre im Fach Geschichte an der Universität Rostock im Studienjahr 1996/97. Dokumentation. Hrsg. v. Universität Rostock. Rostock 1998.
- Evaluation von Studium und Lehre in den Fächern Informatik und Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock 1995/96. Hrsg. v. Verbund norddeutscher Hochschulen. Hamburg 1996.
- Fischer-Blum, Karin (1997): Erste Ideen zur Betreuung der Folgen von Evaluationsprojekten. Hamburg, S. 1 (Arbeitspapier).
- Fischer-Blum, Karin (1998): Evaluation im Verbund norddeutscher Universitäten. In: Evaluation und Qualitätssicherung in Deutschland – Stand und Perspektiven. Nationales Expertenseminar der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn, 29. Mai 1998. Hrsg. v. d. HRK. Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik 6/1998), S. 25-33.
- Voegelin, Ludwig (1997): Evaluation im Verbund norddeutscher Hochschulen – Wirksamkeitsanalyse. In: Wirksamkeit der internen und externen Evaluation von Lehre und Studium. Mit Berichten aus den Ländern Bremen, Flandern, Niederlande, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. HIS-Kurzinformation A 12/97. Hannover 1997, S. 2-8.

Stärkung der Fakultätsebene: Zielvereinbarungen mit Fakultäten*

Andreas Weber

In diesem Beitrag wird über die Erfahrungen an der Universität Mannheim mit der Einführung von „Zielvereinbarungen“ als neuem Steuerungsmodell in den universitären Entscheidungsprozessen berichtet. Einem kurzen Überblick über die Rahmenbedingungen an der Universität Mannheim und in Baden-Württemberg folgt eine Darstellung des Projektes „Stärkung der Fakultätsebene“ an der Universität Mannheim. Beispiele verschiedener Maßnahmen, die im Rahmen der 1998 zwischen Rektorat und Fakultät abgeschlossenen „Zielvereinbarungen“ durchgeführt wurden, erläutern den Projektverlauf und die zukünftigen Perspektiven.

A. Zielvereinbarungen: einige methodische Anmerkungen

„Zielvereinbarungen“ oder „Contract management“ sind Begriffe, die in den letzten Jahren als neue Elemente der Hochschulpolitik verstärkt diskutiert werden. Von den mit diesem Begriffen verbundenen Verfahren erhofft man sich u.a. die Implementation eines stärkeren Qualitäts-Bewusstseins und in der Folge eine systematische Einführung von Qualitätssicherungsverfahren. Nicht zuletzt geht es aber in der Diskussion um Zielvereinbarungen um neue Verteilungsmechanismen an den Hochschulen, insbesondere im Hinblick auf die Einführung von Globalhaushalten. „Zielvereinbarungen“ sind Teil des sogenannten „Neuen Steuerungsmodells“, von dem man sich – in diesem Zusammenhang – eine Umorientierung der üblichen Input-orientierten Haushaltsverfahren auf eine Output-Orientierung des Budgetmanagements verspricht. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass „Indikatoren“ und „Kennzahlen“ in dieser Diskussion eine große Rolle spielen.

Die quantitative Frage der „Indikatoren“ und „Kennzahlen“ im Zusammenhang mit der Diskussion um eine neue Steuerung der Hochschulbudgets berührt jedoch nur eine Seite der Zielvereinbarungen. Die sogenannte „formelgebundene Mittelverteilung“ oder die „belastungs- (volumen-) und leistungsbezogene Mittelverteilung“ beschreitet einen Weg zur Steuerung der Hochschulhaushalte, der nicht mit dem Weg über Zielvereinbarungen gleichgesetzt werden sollte. Auf Formeln einigt man sich in der Regel nur einmal nach einem längeren Diskussionsprozess. Das Verfahren liegt dann fest. Zielvereinbarungen werden dagegen verstanden als flexible, aushandelbare Vereinbarungen für festgelegte

* Für Kritik an einer früheren Fassung dieses Aufsatzes danke ich Heiner Stix.

Zeiträume. Dabei geben zwei „Vertragsparteien“ abgestimmte Willenserklärungen über einen in der Zukunft angestrebten – überprüfbaren – Zustand oder eine Entwicklung zu Protokoll. Darin können und sollen zwar durchaus quantitative Indikatoren integriert sein, doch auch qualitative Elemente sind darin ein wesentlicher Teil.

In der folgenden Darstellung möchte ich unter der Einführung von „Zielvereinbarungen“ in den Entscheidungsprozess der Hochschule einen anderen Aspekt als den (quantitativen) der Mittelverteilung oder Indikatorensteuerung akzentuieren. Dazu sei zunächst unterschieden zwischen einer *inhaltlichen* und einer „*methodischen*“, *am Verfahren orientierten* Betrachtung der Zielvereinbarungen.

Bei der inhaltlichen Betrachtung geht es um die Frage, welche Indikatoren, welche „Kennzahlen“ in die Zielvereinbarungen zwischen den verschiedenen Ebenen einer Universität – sei es zwischen Rektorat und Fakultäten/Fachbereiche oder zwischen Dekanaten und Instituten oder einzelnen Lehrstühlen, sei es zwischen der Zentralebene (Rektorat, Präsidium) und dem Ministerium – als erfolgskritische Faktoren integriert werden. Dies impliziert eine Diskussion über die Qualitätsmaßstäbe, mit denen Leistungen in der Hochschule gemessen werden können (bzw. müssen). Evaluationen jeder Art sowie die bekannten Leistungsparameter (z.B. Prüfungen, Absolventen, Publikationen oder Drittmiteleinwerbung) stehen hier im Mittelpunkt.

In der hier „methodisch“ genannten Betrachtung geht es weniger um die Akzentuierung der Inhalte, sondern um das Verfahren an sich. Die Inhalte spielen natürlich eine Rolle, stehen aber nicht im Zentrum der Betrachtung. Zunächst geht es um *die Einführung eines neuen Instruments „Zielvereinbarung“ als Element neuer Entscheidungsprozesse. Das Denken in Perspektiven, in strategischer Planung, in Verpflichtung und Verantwortung steht im Vordergrund der Zielvereinbarungsdiskussion.* Fakultäten sollen sich in Autonomie für bestimmte Aktivitäten und Maßnahmen auf Grund von Leitbildern, Planung und Stärken/Schwächen-Analysen entscheiden. Diese Maßnahmen gilt es, mit der Universitätsleitung zu diskutieren und auf der Basis der Universitätsziele in eine formale, wechselseitige Vereinbarung zu gießen. In diesem Sinne meint „methodisch“ die Einführung eines neuen Verfahrens der Hochschulsteuerung. Die inhaltliche Füllung der Vereinbarungen kristallisiert sich im Zuge des Verfahrens und Aushandlungsprozesses heraus.

Das Mannheimer Projekt ist zunächst noch eher der „methodischen“ Akzentuierung und deshalb auch einem sehr pragmatischen Ansatz zuzurechnen. Es sollen Elemente neuer Leitungsstrukturen erprobt werden. Bevor ich auf die in Mannheim abgeschlossenen Zielvereinbarungen zu sprechen komme, gehe ich auf den Projekthintergrund ein.

B. Der Mannheimer Projekthintergrund

I. Finanzierung

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und das Land Baden-Württemberg stellen der Universität Mannheim zur Durchführung eines Reformprojektes mit dem Titel: „Stärkung der Fakultätsebene“ Fördermittel zur Verfügung. Hauptziel des Projektes ist es, die Möglichkeiten autonomer Steuerung der Universität auf allen Ebenen zu stärken.¹ In einem Teilprojekt werden als neues Steuerungsinstrument im Rahmen der Leitungsstrukturen die „Zielvereinbarungen“ zwischen Rektorat und Fakultäten eingeführt. Die Teilprojekte werden an drei Modellfakultäten (Volkswirtschaftslehre, Sprach- und Literaturwissenschaft, Mathematik und Informatik) durchgeführt, die auf ihre je unterschiedlichen Verhältnisse angepasste Reformaktivitäten durchführen.

II. Allgemeine Rahmenbedingungen in Baden-Württemberg

Die Hochschulstrukturkommission Baden-Württemberg

Ziel der Hochschulstrukturkommission Baden-Württemberg war es, Wege aufzuzeigen, wie das Hochschulsystem des Landes im Rahmen begrenzter finanzieller Ressourcen durch strukturelle Veränderungen optimiert werden kann. Die Hochschulstrukturkommission wurde im Herbst 1996 einberufen und hat im Juni 1998 ihren Abschlußbericht vorgelegt. Arbeit und Ergebnis (Empfehlungen) der Hochschulstrukturkommission, die auf dem zwischen dem Land und den Universitäten abgeschlossenen „Solidarpakt“ und von den Universitäten erstellten Strukturplänen gründen, bilden Rahmen und Ausgangspunkt für die Reformprojekte an der Universität Mannheim. Der Solidarpakt der Universitäten mit dem Land – er garantiert den Universitäten finanzielle Planungssi-

¹ Die Auszeichnung und finanzielle Förderung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft im Rahmen des Programms „Reformuniversitäten“ kann als *Initialzündung* für etliche weitere Förderungen und Prämierungen der Mannheimer Reformvorhaben gesehen werden (einen Überblick über die Reformvorhaben verschafft die Broschüre „Autonomie und Reform: Universität Mannheim“). Die Universität

- hat 1997 den ersten Preis im Behördenwettbewerb des Landes Baden-Württemberg erhalten,
- wird von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung für die Modularisierung von Studiengängen gefördert (als Vorbereitung für die Einführung von BA/MA-Abschlüssen),
- wird gemeinsam mit einer Marketingagentur (WOB MarketingKommunikation) kostenfrei ein professionelles Marketingkonzept für die Hochschule erarbeiten.

cherheit für 10 Jahre, diese bauen im Gegenzug eine festgelegte Quote der Stellen ab – und die Strukturpläne der Universitäten sind Elemente, die diesen Rahmen ausfüllen. Sie können bereits als (inhaltlich spezifizierte) Zielvereinbarungen zwischen Land und Universitäten interpretiert werden. Die Universität Mannheim z.B. hat sich verpflichtet, im Zeitraum von insgesamt 10 Jahren 70 Stellen abzugeben. Im Gegenzug gewährt das Land u.a. „Planungssicherheit“, d.h. einen garantierten Haushalt auf der Basis des Haushaltsansatzes von 1997.

Neue Entscheidungsstrukturen an der Universität Mannheim

Im Rahmen der Experimentierklausel des baden-württembergischen Universitätsgesetzes (§ 35) wird die Universität Mannheim beantragen, für einen befristeten Zeitraum von Regelungen des Universitätsgesetzes hinsichtlich der Leitungsstrukturen ausgenommen zu werden. Eine Kommission zur Überprüfung der Leitungsstrukturen wird bis Anfang 1999 Vorschläge für eine neue Grundordnung erarbeiten, die sie dem Großen Senat als Empfehlung vorlegen wird. Das neue Modell der Leitungs- und Entscheidungsstrukturen basiert auf folgenden Prämissen:

- Trennung von Entscheidungs- und Kontrollkompetenzen
- Reduktion der Anzahl der Gremien
- Konzentration der Kompetenzen.

Reduktion wird im wesentlichen erreicht durch die Auflösung des Großen Senats und die Übertragung seiner Aufgaben und Kompetenzen auf einen Senat neuer Prägung. (Bislang existieren sowohl ein Großer als auch ein „kleiner“ [akademischer] Senat.) Der neue Senat wird auch Aufgaben des bisherigen Verwaltungsrates übernehmen, der damit als solcher ebenfalls aufgelöst wird. Die *Kompetenz* des Rektorats in der operativen Steuerung der Universität wird wesentlich gestärkt durch die Übertragung der Strukturplanung und der damit verbundenen Haushaltsplanung sowie der Durchführung des Haushaltsvollzuges. Eine wichtige *Kontrollfunktion* soll ein neues Gremium, der „Universitätsrat“, wahrnehmen.

Die neuen Leitungsstrukturen sind der Kontext, in dem die Zielvereinbarungen an der Universität Mannheim eingeführt werden. Die Steuerung durch Zielvereinbarung wird durch diesen spezifischen Kontext zu einem Element einer umfassenderen Universitätsreform. Die unterschiedlichen Elemente der Reform – zu der auch die Selbstauswahl der Studierenden und ein modernes Haushaltsmanagement gehören – ergänzen sich wechselseitig. Das Ziel ist eine autonome, effiziente und wirtschaftliche Organisationsstruktur der Universität. Der neue Steuerungsmechanismus der Zielvereinbarungen kann nur greifen, wenn er in einem entsprechend strukturierten Kontext eingebettet ist.

III. Zielvereinbarungen als Element der neuen Leitungsstruktur

Das im Rahmen des Projektes in Mannheim erprobte Instrument der *Zielvereinbarungen* könnte auch zur Steuerung der Universitäten durch das Land eingesetzt werden. Dies wird explizit von der Hochschulstrukturkommission des Landes Baden-Württemberg in Teil IV ihres Abschlussberichtes: Flexibilisierung der Rahmenbedingungen für das Hochschulsystem als Perspektive formuliert:

„Empfehlung 12: Zielvereinbarungen als Führungs- und Koordinationsinstrument

Die Hochschulstrukturkommission empfiehlt, das Instrument der Zielvereinbarungen als Führungs- und Koordinationsinstrument in und zwischen den Hochschulen und im Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen anzuwenden.“ (Abschlußbericht der Hochschulstrukturkommission Baden-Württemberg 1998, S. 240)

Die Universität Mannheim folgt im Binnenverhältnis dieser Empfehlung der Kommission. In der Übertragung auf das Verhältnis Staat-Hochschule ergibt sich als Konsequenz, dass dann das Rektorat (der Rektor) als ein Akteur im Prozess der Zielvereinbarungen mit dem Ministerium auch verantwortlich für die finanzielle Umsetzung der von ihm eingegangenen Zielvereinbarungen sein wird. Deshalb muss die gesamte Universität in den Prozess der Zielbildung einbezogen werden. Beispielhaft wurde dies, ohne dabei die Begriffe der Zielbildung und Zielvereinbarung zu verwenden, in einem „bottom-up“-Prozess bei der Entwicklung des Strukturplanes der Universität zur Vorlage bei der Hochschulstrukturkommission durchgeführt. In Zukunft soll dieses Verfahren verstetigt werden. Dies bedeutet, dass alle Fakultäten der Universität – nicht nur die am jetzigen Projektvorhaben beteiligten 3 Modellfakultäten – künftig in diesen Zielvereinbarungsprozess eingebunden werden.

Zielvereinbarungen mit Fakultäten

Mit der Einführung des Instrumentes der „Zielvereinbarungen“ als Steuerungselement zwischen Fakultäten und Rektorat soll durch Dezentralisierung der Entscheidungskompetenz auf die Fakultätsebene und durch die Optimierung des Ressourceneinsatzes (problem- und zeitnahe Entscheidungsmöglichkeiten) eine verbesserte Aufgaben- und Zielerfüllung erreicht werden. An der ersten Einführungsphase zur Konkretisierung dieses Ziels, das mit dem Mannheimer Projektvorhaben erreicht werden soll, beteiligen sich 3 Fakultäten der Universität Mannheim. Die drei „Modellfakultäten“ wurden in einem gestuften Verfahren durch die Gremien der Universität ausgewählt. Die Strukturen der beteiligten Fakultäten sind sehr unterschiedlich: Die Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaft trägt die Hauptlast der Magister- und der Lehramtsstudiengänge, die Fakultät Mathematik und Informatik zeichnet sich durch eine hohe Forschungsintensität aus. Die Fakultät für Volkswirtschaftslehre ist fachlich als Trägerin eines Diplom-Studienganges hoch integriert.

Zur Begleitung des Projektes „Stärkung der Fakultätsebene“ mit dem Ziel, eine erhöhte Entscheidungskompetenz durch Dezentralisierung der Verantwortung sowie der Einführung neuer Steuerungs- und Leitungsmodelle auf der mittleren Entscheidungsebene zu erreichen, wurde ein *Lenkungsausschuss* eingesetzt. Dem Lenkungsausschuss gehören neben Rektor und Kanzler als Mitglieder des Rektorats die Dekane der Modellfakultäten sowie vier Professoren aus anderen Fakultäten als Sachverständige an.²

Die Aufgabe des Lenkungsausschusses besteht im wesentlichen darin, mit den beteiligten Modellfakultäten Reformbedarf zu sondieren und zu diskutieren, in Ziele und Aktivitäten umzusetzen und die in Angriff genommenen Maßnahmen zu evaluieren. Zur Formalisierung des (vorgeschalteten) fakultätsinternen Klärungs- und Festlegungsprozesses wurde das Instrument der „Zielvereinbarungen“ gewählt. Die beteiligten Fakultäten haben erstmals nach einem intensiven internen Diskussionsprozess den Abschluss von Zielvereinbarungen für das Jahr 1998 erprobt.³

Die vor diesem Hintergrund festgelegten Maßnahmen an den drei Modellfakultäten sind auf deren jeweils sehr unterschiedliche Verhältnisse zugeschnitten. Es kann allerdings festgestellt werden, dass sie sich in allen drei Fakultäten vorrangig auf den Bereich von Studium und Lehre konzentrieren. Dazu gehören beispielsweise Aktivitäten im Rahmen des Wettbewerbs um Studierende (Selbstausswahl und Marketing), Maßnahmen zur Verkürzung der Studienzeiten und zur Reformierung von Studiengängen (Kurzzeitstudiengänge/Langzeitstudierende). Ein weiterer wesentlicher Schwerpunkt liegt bei der Transparenz der Mittelverteilung. Die drei Fakultäten haben sich verpflichtet, bei der Einführung der Kostenrechnung (auf zunächst noch kameralistischer Basis) mit Hilfe der Hochschulsoftware GINIT *i3v* eine Vorreiterrolle zu spielen. Teil der Projektaufgaben für alle drei Fakultäten stellt daher die flächendeckende Einführung von GINIT *i3v* dar. Die Module „Forschungsdatenbank“, „Raumbelegung“ und „Vorlesungsverzeichnis“ konnten bereits weitgehend in Betrieb genommen werden. Das Modul „Haushaltsmanagement“ soll 1999 eingeführt werden und dient zunächst als Grundlage für eine transparente Mittelverteilung. Darauf aufbauend wird die Kosten- und Leistungsrechnung entwickelt.

2 Es sind dies: Rektor Prof. Dr. Dr. h.c. P. Frankenberg als Vorsitzender; Kanzler Dr. D. Ertmann; Prof. Dr. H. Esser (Lehrstuhl für Soziologie und Wissenschaftslehre, Fakultät für Sozialwissenschaften); Prof. Dr. F. U. Pappi (Lehrstuhl für Politische Wissenschaft I, Fakultät für Sozialwissenschaften); Prof. Dr. W. Bühler (Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Finanzierung, Fakultät für Betriebswirtschaftslehre); Prof. Dr. W. A. Oechsler (Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Personalwesen und Arbeitswissenschaft, Fakultät für Betriebswirtschaftslehre). Die Dekane sind z.Zt.: Prof. Dr. R. Männer (Mathematik und Informatik), Prof. Dr. U. Schlieper (Volkswirtschaftslehre), Prof. Dr. R. Wild (Sprach- und Literaturwissenschaft)

3 Die Zielvereinbarungen wurden am 3. Februar 1998 unterschrieben und am 5. Februar 1998 der Presse vorgestellt. Vgl. die drei diesem Bericht integrierte Kästen.

Das Rektorat hat sich mit Abschluss der Zielvereinbarungen verpflichtet, den Fakultäten Ressourcen im Umfang von jeweils einer Mitarbeiterstelle für die Dauer der Projektbeteiligung zur Verfügung zu stellen.⁴ Damit ist die wechselseitige Verpflichtung niedergelegt. Über mögliche Sanktionen im Falle des Nichterreichens der Ziele hat der Lenkungsausschuss im Zusammenwirken mit dem Rektorat zu entscheiden. Eine Konkretisierung dieses Verfahrens wird Aufgabe der kommenden Jahre sein, in denen das Instrument „Zielvereinbarungen“ mit den drei Fakultäten in seinem Prozesscharakter optimiert wird. Dabei wird dieses Instrument auch hinsichtlich der (erfolgskritischen) Inhalte präzisiert werden müssen, um es bei Bewährung dann flächendeckend in die universitären Entscheidungsprozesse integrieren zu können.⁵

Im folgenden werden die beteiligten Fakultäten und die wesentlichen Entwicklungen seit Beginn des Projektes kurz dargestellt.

Die Fakultät für Volkswirtschaftslehre

Die Lehrereinheit Volkswirtschaftslehre deckt mit ihren 16 Lehrstühlen das gesamte Fachgebiet ab: zwölf Professoren befassen sich mit Fragen der Makro- und Mikroökonomie, Finanzwissenschaft sowie Außenwirtschaft, wobei Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik gleichermaßen vertreten sind. Hinzu kommen zwei Lehrstühle mit den Schwerpunkten Planung und Verwaltung öffentlicher Wirtschaft sowie Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Zwei weitere Professoren arbeiten auf dem Gebiet der Statistik. Im Rahmen des Solidarpakts wird die Fakultät insgesamt 15 Stellen abgeben, davon drei C 4-Professuren (zwei in VWL, eine in Geographie).

Im Studiengang Diplom-Volkswirtschaftslehre waren im Wintersemester 1997/98 355 Studierende und im Sommersemester 1998 307 Studierende eingeschrieben, in dem Magisterstudiengang mit Volkswirtschaftslehre als zweitem Hauptfach in beiden Semestern jeweils ca. 70 Studierende. Die Betreuungsrelation von derzeit einem Professor/wissenschaftlichen Mitarbeiter auf neun Studierende erlaubt ein intensives Studium mit individueller Betreuung.

Doktoranden profitieren von dem DFG-geförderten Graduiertenkolleg „Allokation auf Finanz- und Gütermärkten“, das zum Wintersemester 1992/93 eingerichtet wurde, sowie von der Beteiligung der Fakultät am Sonderforschungsbereich 504 „Rationalitätskonzepte, Entscheidungsverhalten und ökonomische Modellierung“ oder der Kooperation mit dem universitären Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES). Das Drittmittelaufkommen der

4 Das Projektteam bilden: Dr. Andreas Weber, Planungsreferent, Projektkoordination, Universitätsverwaltung; Dr. Thorsten Lindenbauer, Fakultät für Volkswirtschaftslehre; Thomas Reil, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft; Anke Rigbers, Fakultät für Mathematik und Informatik.

5 Der Projektverlauf und die ergriffenen Maßnahmen sind in einem Bericht niedergelegt, der bei Interesse angefordert werden kann.

Fakultät betrug im Jahr 1996 TDM 730 (IST-Einnahmen). Nicht berücksichtigt sind dabei Forschungsprojekte gemeinsam mit dem Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW), das Graduiertenkolleg und der SFB 504 (pro Jahr ca. 1,5 Mio. DM seit 1997).

Die Studierendenzahlen im Studiengang Diplom-Volkswirtschaftslehre nehmen seit Jahren kontinuierlich ab. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in den ersten Semestern viele Studierende „unechte“ VWL-Studenten sind: Es handelt sich um Interessenten für den Studiengang BWL, die nicht aus dem Raum Mannheim kommen, aber in Mannheim studieren möchten. Im Verteilungsverfahren der ZVS hätten sie nur geringe Chancen auf einen Platz in Mannheim, weil Bewerber aus der Region bevorzugt werden. Sie bewerben sich deshalb im Studiengang VWL (direkt bei der Universität Mannheim), sichern sich damit zunächst einen Studienplatz in Mannheim, warten auf eine Zulassung für die BWL in einem späteren Semester (die sie als Mannheimer Studierende bevorzugt erhalten) und wechseln dann den Studiengang. Währenddessen durchlaufen sie das für beide Fächer im wesentlichen identische Grundstudium. (Von den 120 im WS 1997/98 zugelassenen Studenten haben bereits nach einem Semester 66 Studierende in die BWL gewechselt!) Von den verbliebenen „echten“ VWL-Studenten haben in den letzten Semestern jeweils zwischen zehn und 15 Studierende den Diplomstudiengang erfolgreich abgeschlossen.

Spezifische Marketingbemühungen seitens der Fakultät zur Gewinnung von Studieninteressenten für das Fach VWL wurden in den letzten Jahren nicht unternommen. Allerdings wurde auf anderen Wegen die *Attraktivität des Studiengangs erhöht*:

- In der Prüfungsordnung wurde ein modulares Prüfungssystem verankert.
- Die Möglichkeiten zur Wahl der Vertiefungsfächer innerhalb wie außerhalb der Fakultät gehen sehr weit.
- Zusätzlich zu den exzellenten Betreuungsrelationen wurden spezifische Betreuungsprogramme eingeführt.
- Ein Kooperationsabkommen mit der Universität Heidelberg gestattet den Studenten die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungen der Nachbarfakultät.

Diese Maßnahmen zur Attraktivitätssteigerung des Studiengangs waren die Grundlage für die spezifischen Marketingbemühungen, zu denen sich die Fakultät in den Zielvereinbarungen verpflichtete. Sie waren der Ausgangspunkt für die wesentlichen Schritte, um durch interne und externe Marketingmaßnahmen die Identitätsbildung der Fakultät als autonomes Organ im Rahmen der universitären Strukturen zu fördern. Die Maßnahmen reichten von der Neugestaltung der Internetseiten über die Herausgabe eines internen elektronischen „Newsletters“ (VWL-News) bis zu Studierendenbefragungen und Lehrevaluationen und der Herausgabe eines Studienführers. Die Gestaltung des Studienführers wurde nicht zuletzt eingegliedert in die gesamtuniversitären Bemühungen,

nicht zuletzt eingegliedert in die gesamtuniversitären Bemühungen, ein „corporate design“ für die Universität zu schaffen.

Die Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaft

Mit der Gründung der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft im Wintersemester 1969/70 löste ein breiteres Lehrangebot den bis dahin schwach besetzten Studiengang Philologie ab. Mitte der 70er Jahre konnte eine drohende Auflösung der Fakultät abgewendet werden und eine für die Lehre wirksame partielle Neubewertung der Sprachwissenschaft vollzogen sowie die bisher ausschließlich für die Lehramtsausbildung verantwortliche Fakultät um Magister-Studiengänge erweitert werden. Als Ende der achtziger Jahre hohe Abbrecherquoten und schlechte Berufsaussichten in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen thematisiert wurden, reagierte die Fakultät mit dem Konzept eines interdisziplinären, berufsbezogenen Diplomstudiengangs, der im Sommersemester 1991 die ersten Studierenden aufnahm: „Philologie mit wirtschaftswissenschaftlicher Qualifikation“ (Dipl.-Anglistik, -Romanistik und -Slawistik). In diesem Studiengang wird ein wirtschaftsfachsprachlich, soziologisch, historisch und medienwissenschaftlich erweitertes Studium zweier Sprach- und Kulturräume im Rahmen eines philologischen Hauptfaches mit dem fundierten Studium einer wirtschaftswissenschaftlichen Disziplin, entweder BWL oder VWL, kombiniert.

Weitere Schwerpunkte der Fakultät sind die Integration der Medienwissenschaft in mehrere Studiengänge, das Institut für Kommunikations- und Medienforschung mit seiner großen Mediothek und technisch anspruchsvollen Arbeitsplätzen, die Beteiligung an der „Virtuellen Universität Oberrhein“ (VIOR). Für das Fach Germanistik ist die Zusammenarbeit mit dem Institut für deutsche Sprache in Mannheim von großer Bedeutung. Die Abteilungsleiter dieser außeruniversitären Forschungseinrichtung werden im Rahmen eines Kooperationsabkommens als Professoren an die Universität Mannheim berufen und leisten einen zusätzlichen Beitrag in der Lehre.

Die Fakultät trägt mit zur Zeit zehn Lehrstühlen und insgesamt 28 Professuren die Studiengänge Lehramt (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch), Magister (Allgemeine Sprachwissenschaft, Anglistik, Französisch, Germanistik, Hispanistik, Italianistik, Medien- und Kommunikationswissenschaft, Ostslawistik, Südslawistik) und Diplom (Anglistik, Romanistik, Slawistik) mit insgesamt über 2.000 Studierenden. Sie ist damit die zweitgrößte Fakultät an der Universität Mannheim. Im Rahmen des Solidarpakts wird die Fakultät insgesamt 7,5 Stellen abgeben, davon zwei C 3-Professuren. Das Drittmittelaufkommen der Fakultät betrug im Jahr 1996 TDM 220 (IST-Einnahmen).

Im Bereich des Studiums bestand vor allem Handlungsbedarf im Rahmen der Magister-Studiengänge. Die Probleme in diesem Bereich (Abbrecherquoten, lange Studienzeiten, „no shows“ etc.) sind an der Universität seit längerer Zeit

bekannt. Als Maßnahmen wurden deshalb Initiativen zur Analyse der Studienabschlussphase durch Einführung einer Beratung und verbesserten Betreuung von sog. Langzeitstudierenden sowie zur *Neuordnung der Studienorganisation* durch die Einführung von Kurz- bzw. Teilzeitstudiengängen ergriffen. Die ersten Überlegungen zeigen bereits, dass eine konsequente „Modularisierung“ von Studiengängen es notwendig machen wird, über die bisherigen Fach- und Fakultätsgrenzen hinaus zu denken. Zukünftig sollen alle an der Universität Mannheim vertretenen Fächer in die Überlegungen mit einbezogen werden.

Ein zweiter Schwerpunkt der Arbeit in der Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaft wird darin liegen, die Mittelströme transparent zu machen und, damit verbunden, eine leistungs- und volumenbezogene Mittelverteilung einzuführen. Voraussetzung dafür stellt die flächendeckende Einführung des Moduls „Haushaltsmanagement“ von GINIT *i3v* im Jahr 1999 dar. Damit wird die Einführung einer transparenten Mittelverteilung nach Belastungskriterien in der Fakultät möglich werden. Durch die Beschlussfassung der Universitätsgremien über einen Verteilungsschlüssel wird die Universität Mannheim gleichzeitig eine Zieldefinition vornehmen, die sich bereits durch die unterschiedliche Gewichtung einzelner Indikatoren ergibt.

Diese Maßnahmen der Fakultät werden begleitet von anderen Aktivitäten der Fakultät, die zu einer weiteren Profilierung der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft führen sollen. Dazu gehören etwa die Selbstauswahl der Studierenden für den Studiengang Diplom-Philologie Anglistik, eine Absolventenbefragung Diplom-Philologie, der Aufbau eines WWW-Angebots, die Werbung um Studienanfänger für das Fach Slawistik sowie der Ausbau der Drittmiteleinwerbung.

Die Fakultät Mathematik und Informatik

Die Fakultät für Mathematik und Informatik erscheint auf den ersten Blick als auf 'zwei Säulen' – der Mathematik und der Informatik – ruhend; ein genauerer Blick macht jedoch Bestrebungen offenkundig, durch zukunftsgerichtete Aktivitäten in Lehre und Forschung nicht mehr zeitgerechte Disziplinergrenzen zu überwinden und die Kooperation innerhalb der Fakultät und Universität wie auch die interuniversitäre Kooperation, insbesondere mit Heidelberg, voranzubringen. Die Fakultät zeigt im Vergleich zu den anderen Fakultäten sowohl im Personalbestand wie in der Zahl der Studierenden eine mittlere Größe: Die Personalausstattung weist 18 Lehrstühle und insgesamt fünf Professuren aus. Im Rahmen des Solidarpakts wird die Fakultät insgesamt 9 Stellen abgeben, davon zwei C 4 Professuren (beide in Mathematik).

Die Fakultät trägt die Studiengänge Technische Informatik, den Integrierten Studiengang Mathematik und Informatik sowie die Lehramtsausbildung in Mathematik. Dazu kommt der Studiengang Wirtschaftsinformatik der gemeinsam mit der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre getragen wird. Im WS 1997/98 waren 771 Studierende in der Fakultät eingeschrieben. Das Drittmittel-

aufkommen der Fakultät liegt bei ca. 1,63 Mio. DM (1996, IST-Einnahmen) und konzentriert sich vorrangig auf den Informatik-Bereich der Fakultät.

Die Zielvereinbarungen, die die inhaltliche Grundlage für die (ersten) Projektaktivitäten bestimmen, wurden im Februar 1998 – wie in den beiden anderen Fakultäten – zwischen dem Rektorat und der Fakultät geschlossen. Ausgangspunkt der Zielvereinbarungen war *die Bestimmung und Schärfung des Profils der Fakultät* und die Sondierung ihrer Entwicklungslinien in den kommenden Jahren. Dabei kommt dem Bereich der Lehre und der inneren Organisation ein besonderer Stellenwert zu.

Die Einrichtung zweier neuer und innovativer Studiengänge zum WS 1996/97 (Technische Informatik) und zum WS 1998/99 (Integrierter Studiengang Mathematik und Informatik), die traditionelle Disziplingrenzen überwinden, wird in den nächsten Jahre (noch) erhebliche Aufbauarbeit benötigen und mittel- bis langfristig die innere wie äußere Gestalt der Fakultät prägen. Die neuen Studiengänge sind verknüpft mit der Möglichkeit der Selbstauswahl der Studierenden. Deshalb spielen die Maßnahmen der 'Schülerwerbung' zur Verbesserung der Schnittstelle zwischen Schule und Universität eine herausragende Rolle. Das Auswahlverfahren von Studienbewerbern wird ebenso evaluiert wie das Grundstudium. Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Leistungsförderung von Studierenden; insbesondere auch deshalb, weil diese Maßnahmen bereits neuere Bestandteile des Bereichs Lehre und Studiums sind, z.T. durch Eigeninitiative von Professoren.

Zugleich sieht die Fakultät angesichts der Bestrebungen, die Leitungsstrukturen innerhalb der Universität zu verändern wie angesichts der sich verändernden Anforderungen im universitären Umfeld (Dezentralisierung, Globalisierung, Internationalisierung) Bedarf, auch ihre bisherigen Entscheidungsstrukturen auf ihre Effizienz hin zu überprüfen. Die Zielvereinbarungen und die Realisierung der darauf aufbauenden Maßnahmen werden das Gesicht der Fakultät verändern und in der Folge auch weitere Diskussionen zur Entwicklung der Fakultät anregen. Davon wird eine Förderung des Kommunikations- und Abstimmungsprozesses zur Bestimmung und Festlegung von Zielen erwartet.

C. Fazit

Die Einführung von Zielvereinbarungen als neues Steuerungsinstrument eines kooperativen, zielorientierten Managements steht im Universitätsbereich noch am Anfang. Wie aus dieser Darstellung des Mannheimer Projektes „Stärkung der Fakultätsebene“ hervorgeht, handelt es sich dabei um einen sehr pragmatischen Ansatz. Die Projektdurchführung in „Modellfakultäten“ zeigt auch den experimentellen und explorativen Charakter, der für Anpassungen und Änderungen des Prozesses offen ist. Die bisherigen Erfahrungen mit den im Rahmen der Zielvereinbarungen in Angriff genommenen Maßnahmen sind überwiegend

positiv. Dennoch muss man kritisch anmerken, dass eine klare Definition von (strategischen) Zielen oder gar Leitbildern noch aussteht. Der eingeleitete Prozess bringt jedoch ein Umdenken mit sich, das sich langsam, aber stetig, über die gesamte Universität ausbreitet und einen Diskussionsprozess auslöst. Genau dieser Einbezug aller Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen soll im Zielfindungsprozess erreicht werden. Damit steht zu erwarten, dass in den nächsten Zielvereinbarungen tatsächlich auch erfolgskritische Ziele definiert werden. Als Instrument zur Steuerung einer Universität im Rahmen neuer Entscheidungsstrukturen und einer strategischen Planung stellen Zielvereinbarungen sicherlich eine gute und sinnvolle Ergänzung zu anderen – bewährten – Formen der Steuerung dar.

Literatur

Rektor der Universität Mannheim (Hg.) (1998): *Autonomie und Reform: Universität Mannheim*. Mannheim.

Abschlußbericht der Hochschulstrukturkommission Baden-Württemberg. Stuttgart Juni 1998

Zielvereinbarung für das Jahr 1998 zwischen der Fakultät für Volkswirtschaftslehre und dem Rektorat der Universität Mannheim

Erhöhung der Zahl der Studienbewerber im Studiengang Diplom-VWL

- Konzeption und Erstellung geeigneter Informationsträger (Fakultätsbroschüre, WWW-Seiten)
- Öffnung von neuen Kommunikationskanälen zu Studieninteressenten

Reduktion der Zahl von Studiengangwechslern und Studienabbrechern

- Schaffung eines Informationssystems über individuelle Studienverlaufsdaten
- Entwicklung von Maßnahmen zur besseren Beratung und Betreuung der Studierenden

Befragung von Studierenden und Absolventen mit dem Ziel einer Attraktivitätssteigerung des Studiengangs

Schaffung der Voraussetzungen zur Globalisierung des Haushalts

- Einführung der Hochschulsoftware i3v
- Vorbereitungen für eine Kostenrechnung auf Fakultätsebene

Mannheim, den 9. Februar 1998

Prof. Dr. Ulrich Schlieper

Prof. Dr. Dr. h. c. Peter Frankenberg

Zielvereinbarungen zwischen Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft und Rektorat der Universität Mannheim

Einführung einer leistungs- und belastungsbezogenen Mittelverteilung

- Erfassung der Mittelströme in der Fakultät einschließlich der Bereichsbibliothek
- Verteilung nicht gebundener Mittel 1998 nach Belastungskriterien
- Vorbereitung eines Verteilungsschlüssels in Anlehnung an gesamtuniversitäre Verteilungsmodelle

Verkürzung der Studienzeit und Verringerung der Abbruchquote

- Intensive Beratung und Betreuung von Studierenden
- Ermittlung der spezifischen Studienverläufe in den verschiedenen Studiengängen
- Reformierung und Optimierung von Studiengängen

Beide Ziele sind Grundlage quantifizierbarer und erfolgskritischer Zielvereinbarungen für das Jahr 1999 und somit Bestandteil bzw. Ausgangspunkt einer langfristigen Strategie.

Mannheim, den 3. Februar 1998

Prof. Dr. Reiner Wild

Prof. Dr. Dr. h.c. Peter Frankenberg

Zielvereinbarungen zwischen Fakultät für Mathematik und Informatik und Rektorat der Universität Mannheim

im Sinne der ausführlichen Vorschläge der Fakultät für Mathematik und Informatik im Rahmen des Programms „Stärkung der Fakultätsebene“ vom 5.2.1998

1. Maßnahmen zur Verkürzung der Studiendauer

- Verbesserung der Schülerwerbung durch Werbeveranstaltungen an Schulen, Seminare zu speziellen Themen für Lehrer an der Universität, Exkursionen für Schüler durch die Lehrstühle und Forschungslabors, Unterrichtseinheiten an den Schulen in Zusammenarbeit mit den Fachlehrern sowie Teilnahme von Schülern an regulären Vorlesungen mit Gelegenheit zum Erwerb von Leistungsnachweisen.
- Auswahl geeigneter Studienanfänger. Dazu Verbesserung des Auswahlverfahrens der Technischen Informatik: Analyse der bisherigen Kriterien und Korrelation mit den Leistungen der Studierenden.
- Verbesserung des Studienangebots, insbesondere durch fakultätsinterne Evaluierung der Grundstudiumslehrveranstaltungen.
- Leistungsförderung der Studierenden, u.a. durch Erstellung eines Überblicks über den Studienverlauf und den späteren beruflichen Werdegang der Studierenden. Förderung guter Studierender durch das Angebot, studiumsrelevante Tätigkeiten als studentische Hilfskraft durchzuführen und durch das Angebot prüfungsrelevanter Arbeiten in den Forschungsgruppen der Lehrstühle.

2. Maßnahmen zur Verbesserung der Fakultätsorganisation

- Einrichtung einer Kommission zur Überprüfung der Entscheidungsstrukturen in der Fakultät.
- Vereinfachung der Entscheidungsfindungen durch Einrichtung von fakultätsinternen Instituten.
- Verbesserung der Informationsflüsse und der Kommunikationsinfrastruktur.

Mannheim, 5.2.1998

Prof. Dr. Reinhard Männer

Prof. Dr.Dr.h.c. Peter Frankenberg

IV.

Profilierung durch Selbststeuerung:

Maßstäbe entwickeln und Qualität fördern

Eine Podiumsdiskussion

Podiumsteilnehmer und -teilnehmerinnen:

PD Dr. *Gustav-Wilhelm Bathke*, Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Prof. Dr. *Gertraude Buck-Bechler*, HoF Wittenberg (Moderation)

Prof. Dr. *Reinhard Kreckel*, Rektor der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Dr. *Ingo Kuhnert*, Hochschul-Informations-System – HIS GmbH Hannover

Prof. Dr. *Evelies Mayer*, Staatsministerin a.D., Technische Universität Darmstadt

Prof. Dr. *Johanna Wanka*, Rektorin der Fachhochschule Merseburg

Dr. *Ekkehard Winter*, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft

Gertraude Buck-Bechler: Das Thema, das uns die Veranstalter dieser Tagung aufgetragen haben, heißt *Profilierung durch Selbststeuerung*. Die bisherige Diskussion in den Arbeitsgruppen hat gezeigt, daß unter Profilierung Reformen an den Hochschulen in einem sehr dehnbaren Begriffsumfang gefaßt werden. Profiliert werden vor allem Fachbereiche, Studiengänge oder Lehrveranstaltungen. Die Anstöße dafür kommen gegenwärtig insbesondere aus Ergebnissen von Evaluierungen, aus Erwartungen zur internationalen Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen, aus regionalen Bezügen und Kooperationen mit der Wirtschaft. Die angestrebten Veränderungen in Einzelbereichen der Hochschule führen bisher nur selten auch zu einer Profilierung der Hochschule insgesamt. Eine solche Profilierung ist noch am ehesten bei Neugründungen von Hochschulen zu beobachten.

Für die Podiumsdiskussion möchte ich die vorherrschende Blickrichtung auf Profilierungsvorhaben in einzelnen Bereichen der Hochschule verlassen und an die Aussagen von Professor *Teichler* am ersten Tag unserer Tagung anknüpfen. Er führte aus, daß Profilierung im Grunde eine Veränderung der Leitidee für eine Institution beinhaltet. Die Institution müsse sich nach der Profilierung sozusagen in einem neuen Fahrwasser bewegen. Über diesen Ansatz sollten wir uns im Podium verständigen, weil er in den hochschulpolitischen Debatten zwischen Hochschule und Wirtschaft, zwischen Staat und Hochschule, zwischen Hochschule und Interessenverbänden immanent mitschwingt. Ich möchte das Problem in Frageform zuspitzen: Ist Profilierung der Hochschulen die Verschlingung der Bildungsstrukturen im tertiären Bereich – gleichsam in Analogie zur Wirtschaft? Ist es die Antwort der Hochschulinstitutionen auf Wissensflut, zunehmende Differenzierung individueller Erwartungen und Lebens-

ziele, komplizierte Arbeitsmarktentwicklung und knapper werdende Ressourcen?

Zumindest Wissenschaftsgremien und Ministerien sind sich darin einig, daß Profilierung die Chancen der Hochschulen im nationalen und internationalen Wettbewerb wesentlich verbessern. Bei aller Euphorie in der Hochschulpolitik also, einen wichtigen Hebel für Hochschulentwicklung markiert zu haben, ist nicht zu übersehen, daß Profilierungsstrategien mit einer Reihe von Fragen verbunden sind, auf die noch nicht immer überzeugende Antworten – auch seitens der Hochschulforschung – gegeben werden.

Profilierung: Verschlinkung und/oder Differenzierung?

Ich habe mich mit den Teilnehmern des Podiums dahingehend verständigt, daß wir Hochschulprofilierung etwas kritisch hinterfragen wollen. Zugeschnitten auf das Tätigkeitsfeld des einzelnen werde ich bemüht sein, offene Probleme anzusprechen und dafür Standpunkte entwickeln zu lassen, damit wir nicht nur auf einen Begriff zurückgreifen, der jetzt Mode ist, sondern ihn auch mit Inhalt füllen können.

Herr Kreckel, ist Profilierung für das akademische Leitbild von Universitas litterarum überhaupt eine tragfähige Strategie? Ich darf mit Blick auf die Erfahrungen der neuen Länder anfügen, daß traditionsreiche ostdeutsche Universitäten bei der Hochschulerneuerung 1991/92 sehr vehement bestrebt waren, sich zu sogenannten Volluniversitäten auszubauen. Sie haben vieles von dem, was ihnen an Wissenschaftsdisziplinen in der DDR nicht zugestanden worden war, wieder in ihre Institution zurückgeholt. Das hat einerseits die Universitäten in ihrem Selbstverständnis gestärkt, andererseits aber auch neue Probleme ge-

Die angestrebten Veränderungen in Einzelbereichen der Hochschule führen bisher nur selten auch zu einer Profilierung der Hochschule insgesamt.

Gertraude Buck-Bechler

schaffen, weil die Länder sehr schnell auch vor der Frage standen und noch stehen, ob sie sich diesen Ausbau zu Volluniversitäten an jedem Standort leisten können. Im Unterschied dazu sind bei den wenigen Neugründungen von Universitäten in den neuen Ländern von

vornherein Profilierungsstrategien favorisiert worden. Die noch frischen Erfahrungen dieser Einrichtungen bestätigen, daß der eingeschlagene Weg sehr erfolgreich ist. Um schließlich noch ein anderes, diesmal gesamtdeutsches Beispiel zu nennen: Die Contra-Position in der gegenwärtigen Diskussion um Verselbständigung der medizinischen Fakultäten wird u.a. aus den Universitäten heraus mit dem Hinweis darauf geführt, daß die medizinischen Hochschulen der DDR deshalb nicht so erfolgreich waren, weil sie sich nicht auf den Grundbestand an Naturwissenschaften einer Universität stützen konnten.

Scheint also für eine Universität Profilierung und Entwicklung der Wissenschaftsdisziplinen nur schwer miteinander vereinbar zu sein?

Reinhard Kreckel: Ich knüpfe gern an Herrn *Teichler* an: Um einen Modebegriff handelt es sich gewiß und ein bißchen Public Relations ist immer auch involviert, wenn plötzlich ganz viele Leute aus ganz vielen Perspektiven dasselbe Wort in den Mund nehmen. Daß Profilierung ein Modebegriff mit optimistischem Beiklang ist, ist auch verständlich. Frau *Buck-Bechler* hat ja eben auch die Negativversion so beiläufig genannt: Profilierung gleich Verschlinkung. Soviel vorweg.

Universität in dem Verständnis, wie wir es kennen, ist selbst schon Profil. Was denn sonst? Im Gegensatz zu Spezialhochschulen, die sich ja auch 'Universität' nennen können, ist für Universität im eigentlichen Sinne des Wortes die Idee der *universitas* maßgebend. Sie entwickelt Disziplinarität, disziplinäre Fachgliederung, um dann interdisziplinär arbeiten zu können. Dadurch gewinnt jede Universität – jetzt sage ich einmal nicht mehr Profil, sondern: Konturen. Diese sind meistens irgendwie gewachsen, zum Teil durch absichtsvolle Planung, zum Teil auch durch Zufall, wie es halt so ist. Man könnte sagen, eine alte Universität ist wie ein älteres Gebiß, das heißt, es gibt unterschiedlich schöne Zähne, die in Fassung zu bringen sind. Wenn der Präsident der HRK, Herr *Landfried*, sagt, eine Universität muß nicht alles haben, dann hat er natürlich Recht. Aber dabei spielt doch wieder die Gleichung 'Profilierung gleich Verschlinkung' mit.

Ich meine, unsere Wissenschaftslandschaft braucht beides, also eine Anzahl von historisch gewachsenen und einigermaßen breit ausgestatteten Volluniversitäten und daneben eine horizontale Differenzierung von spezialisierten Hochschulen mit Schwerpunktbildung. Dann kann man auch über die vertikale Differenzierung reden. Natürlich sind auch gewisse Schwerpunktbildungen in einer Universität, die ein breit gefächertes Spektrum hat, nötig. Aber ich kann doch nicht die Zahnmedizin und die Altphilologie zu einem Schwerpunkt zusammenbringen; das sind inkommensurable Größen. Solange man an der Idee der Universität als Profil von Fächern festhält, und dafür gibt es eine Menge guter Gründe, sollte man vorsichtig mit der Gleichung 'Profilierung gleich Verschlinkung' umgehen.

Universität in dem Verständnis, wie wir es kennen, ist selbst schon Profil: Das Maß gibt die Idee der universitas.
Reinhard Kreckel

Gertraude Buck-Bechler: Frau Wanka, für Sie ist die Perspektive der Diskussion eine etwas andere. Die Frage der Profilierung einer Fachhochschule ist Ihnen vertraut, haben doch die neuen Länder hier vor allem westdeutsche Erfahrungen und damit insbesondere Profile im ingenieurtechnischen und betriebs-

wirtschaftlichen Bereich übernommen. Offen ist aber die Frage, ob die traditionell vorgegebenen Ausbildungsstrukturen nicht auch hinderlich sein können, wenn sich eine Fachhochschule ein eigenes Profil erarbeiten möchte.

Johanna Wanka: Die Differenzierung, die wir in der Hochschullandschaft mit Universitäten und Fachhochschulen haben, ist ja in gewissem Sinne schon eine Profilierung, orientiert an der Nachfrage auf unterschiedliche Berufsbilder oder Ausbildungsprofile. Zu Beginn dieser Differenzierung hatte man da eine klare Abgrenzung. Im Moment ist die Realität so, daß die Grenzen zwischen Universitäten und Fachhochschulen sich zu verwischen beginnen. Ein typisches Kriterium für Fachhochschulen war zum Beispiel eine kurze Regelstudienzeit. Wenn wir künftig Bachelor- und Masterabschlüsse an Fachhochschulen haben werden und an Universitäten auch Bachelor-Abschlüsse angeboten werden, ist ein ganz typisches Unterscheidungsmerkmal nicht mehr so ohne weiteres gegeben. Ein anderes Beispiel ist das Promotionsrecht der Universitäten. In Sachsen-Anhalt wurde nun durch die Landesgesetzgebung die Möglichkeit eröffnet, daß auch Fachhochschulen das Promotionsrecht erwerben können. Und so gibt es noch viele weitere Beispiele. Die Fachhochschulrektoren reagieren ganz unterschiedlich auf neue Profilierungsmöglichkeiten. Die einen möchten kleine Universitäten werden, ähnlich wie in England. Die anderen sehen gerade bei dieser Verwischung der Grenzen zwischen Fachhochschule und Universität die Notwendigkeit sich abzuschotten, also beispielsweise sich dagegen zu verwahren, daß Universitäten ihren Praxisbezug verstärken.

Ich neige dazu, ein Vertreter der Fachhochschule als Idee in der Hinsicht zu sein, daß das differenzierte System schon seine Berechtigung hat, daß es aber darauf ankommt, die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen im Interesse der Studierenden neu zu diskutieren und ebenso die Aufgabenverteilung an

Eine alte Universität ist wie ein älteres Gebiß, das heißt, es gibt unterschiedlich schöne Zähne, die in Fassung zu bringen sind.

Reinhard Kreckel

der einen oder anderen Stelle. Profilierung im Fachhochschulbereich sollte heißen, daß die einzelnen Fachhochschulen ihre Merkmale stärker ausdifferenzieren. Dafür sehe ich drei Richtungen: Erstens ist der Grad der Ausprägung fachhochschultypischer

Merkmale an den einzelnen Einrichtungen sehr unterschiedlich, ohne daß dies in das Bewußtsein gerückt und ohne daß damit geworben wird. Zum Beispiel haben wir ganz typisch für Fachhochschulen überall Praxissemester. In diesen kann man die Studierenden sich selbst überlassen; man kann diese Studienphase aber auch intensiv betreuen und anleiten. Letzteres ist uns in den neuen Ländern ein besonderes Anliegen. Das muß man transparent machen, weil sich hier Unterschiede zwischen einzelnen Fachhochschulen zeigen könnten. Ein anderes Beispiel ist die anwendungsbezogene Forschung an Fachhochschulen. Die Ge-

setzung in Sachsen-Anhalt sieht die 'Fachhochschule neuen Typs' vor, in der u.a. anwendungsbezogene Forschung etabliert ist. Das sollte vor allem niedrigeres Stundendeputat, Forschung als Dienstaufgabe, Einheit von Lehre und Forschung (in dieser Reihenfolge) sowie Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter an den Fachhochschulen bedeuten. Wenn jetzt verglichen wird, wie die vier Fachhochschulen in Sachsen-Anhalt nach sechs Jahren diese gesetzlichen Möglichkeiten genutzt haben, dann werden da beträchtliche Differenzierungen sichtbar. Die einen haben sich damit ein Markenzeichen für Kooperationen mit der Wirtschaft geschaffen, und andere wiederum lassen Mitarbeiterstellen unbesetzt. Erinnern möchte ich auch an die Chancen für Fachhochschulen hinsichtlich kooperativer Promotionsverfahren mit Universitäten. Wir haben in Merseburg bisher sechs solcher Verfahren. Das ist etwas, womit man junge Leute bei ihrer Hochschultypwahl erreichen kann.

Zweitens lassen sich gegebene Strukturen unterschiedlich qualitativ gestalten. Ich denke dabei beispielsweise an ein gemeinsames Grundstudium für alle Ingenieure, an eine enge Ausbildungskooperation zwischen Fachhochschule und Universität oder an Qualitätssicherung in der Lehre. Ganz persönlich möchte ich, um ein weiteres Beispiel zu nennen, für Merseburg das Adjektiv einer frauenfreundlichen Hochschule erreichen (was sich nicht auf die Bereitstellung von Kindergartenplätzen reduzieren läßt). Aber ganz egal, wo die Hochschule ihre qualitativen Schwerpunkte setzt, sie muß dafür ein Selbstverständnis entwickeln; dann kann sie auch besser ihre Stärken nach außen vertreten.

Drittens ist schließlich eine Profilierung an Fachhochschulen im Fächerspektrum möglich. Gerade weil wir ein eingeschränktes Fächerspektrum haben und vor allem im Technik-Bereich alles teuer ist, sind Schwerpunktsetzungen notwendig. Dafür war die Gründungsphase nicht optimal. Durch die Übernahme des klassischen westdeutschen Fächerspektrums wurde beispielsweise fast überall in Sachsen-Anhalt Maschinenbau eingerichtet. Das kann nicht funktionieren, hier sind Veränderungen notwendig. Für uns in Merseburg bedeutet das, u.a. eine regionale Komponente als wichtige Profilierungsschiene zu nutzen: die Chemie. Obwohl wir im Moment wenig Studenten haben, sind sich alle darüber im klaren, daß rechts und links von Merseburg weltweit operierende Industrie in diesem Bereich angesiedelt ist, die bedient werden muß. Deshalb wird bei uns Chemieingenieurwesen ein wichtiger Teil des Leitbildes. Dort investieren wir jetzt, dort versuchen wir einen internationalen Studiengang zu entwickeln.

Die Differenzierung, die wir mit Universitäten und Fachhochschulen haben, ist schon eine Profilierung.

Johanna Wanka

Abschließend möchte ich noch drei kritische Bemerkungen machen. Es ist störend für eine notwendige Profilierung an den Fachhochschulen, daß nicht gefragt wird, welcher Hochschultyp für welche Studienrichtung am besten ge-

eignet ist. Es gibt einen Status Quo, die Universitäten haben diese und jene Fächer und die Fachhochschulen andere. Ich beobachte, daß es vielen Interessensvertretern nicht darum geht zu diskutieren, ob das alles noch sinnvoll ist, sondern es geht einfach um machtbezogene Abgrenzung. Dies dominiert über jeden leistungsbezogenen Wettbewerb im Feld des Fächerspektrums.

Schlimm sind auch die Etiketten, die massenweise geklebt werden. Natürlich haben wir einen Leidensdruck, daß in den technischen Bereichen an Universitäten wie an Fachhochschulen nicht genügend Studenten da sind. Daraus resultiert, daß man sich etwas einfallen lassen muß, um gehört zu werden. Aber nun haben wir beispielsweise überall etwas mit 'Medien'. Schaut man sich den jeweiligen Studiengang näher an, dann findet man oftmals nichts Spezifisches. Und was noch schlimmer ist: Es werden Abschlüsse angeboten, die für junge Leute wenig Berufschancen eröffnen, die vermutlich sogar in die Irre führen, die man nur deshalb anbietet, weil man sich momentan Zulauf verspricht. Eine kürzlich vorgelegte Studie des BDI zeigt, daß zum Beispiel ein Umwelttechniker als Abschluß wenig Zuspruch seitens der Wirtschaft findet. Gesucht werden Verfahrenstechniker mit einer eindeutigen Schwerpunktsetzung. Hüten sollten wir uns also davor, Schwerpunktsetzung mit Etikettierung gleichzusetzen.

Schließlich ist im Zusammenhang mit Profilierung kritisch zu hinterfragen, wie die Schwerpunkte einer einzelnen Fachhochschule nicht nur sinnvoll für die Hochschule, sondern auch sinnvoll für das ganze Land gesetzt werden. Gegenwärtig ist es so, daß wir an den einzelnen Einrichtungen oftmals dieselben Ideen haben, und dadurch wirken die neuen Ideen wieder inflationär. Erst war es 'Umwelt', jetzt sind es 'Medien' oder 'Kommunikation'. Das ist logisch aus der Sicht der einzelnen Hochschule; aber eine Hochschule agiert eben nicht wie ein Betrieb. Was einmal aufgebaut ist, kann dann nicht einfach wieder zurückge-

Oftmals haben wir an den einzelnen Einrichtungen dieselben Ideen, und dadurch wirken diese wieder inflationär. Erst war es 'Umwelt', jetzt sind es 'Medien' oder 'Kommunikation'.

Johanna Wanka

dreht werden. So sehe ich mit Verstimmung, daß 'Nachrichtentechnik', auf die wir fokussiert waren, jetzt auch noch an den anderen drei Fachhochschulen in Sachsen-Anhalt angeboten wird. Dann entstehen eventuell Investruinen. Das kann nicht im Interesse des Landes sein. Hier sehe ich Ministerien und

andere in einer verantwortungsvollen Aufgabe.

Gertraude Buck-Bechler: Frau Wanka, Sie haben mir ein gutes Stichwort gegeben, um den Faden auf dem Podium etwas weiter zu führen: Wettbewerb. Mit Profilierung ist die Erwartung verbunden, die Wettbewerbschancen der Hochschulen zu verbessern, und zwar nicht nur auf dem Gebiet der Ressourceneinwerbung und -verteilung, sondern auch hinsichtlich der Gewinnung von Wissenschaftlern für die Arbeit an der Hochschule und des Zustroms von Stu-

dierenden an die Hochschule. Vor allem das immer mehr ins Gespräch kommende leidige Zugangsproblem mit oder ohne Auswahlverfahren, mit oder ohne Zugangsprüfung könnte durch Profilierung, so ist zu hören, weniger sozial brisant gelöst werden. Wenn für einen Studienbewerber transparent wird, welche Qualifikationsprofile an der von ihm gewünschten Hochschule ausgebildet werden und über welche Voraussetzungen der Bewerber verfügen muß, dann – so wird argumentiert – wäre doch nichts dagegen einzuwenden, wenn die Hochschule sich ihre Studenten nach den ihren Schwerpunkten entsprechenden individuellen Voraussetzungen aussuche. Studierwillige wiederum würden sich vermutlich nur dort bewerben, wo sie sich auch am stärksten für das Studienprofil gerüstet fühlten. Wenn man solche und andere Überlegungen zu Hochschulprofilierung weiterführt, so kommt unweigerlich die Frage auf, ob nicht Profilierung eines Tages Wettbewerb in Frage stellt.

Profilbildung und Wettbewerb: Probleme der Vergleichbarkeit?

Herr Winter, ich wende mich an Sie, weil der Stifterverband ja eine ganz wichtige Institution für die Hochschulen im Reformgeschehen ist. Er hat mit vielen Initiativen Reformen initiiert, er hat sie begleitet, und er macht das Reformgeschehen öffentlich. Ist Profilbildung und Leistungswettbewerb miteinander vereinbar? Oder entzieht Profilbildung letztlich dem Wettbewerb die Basis, weil keine Reibungsflächen mehr vorhanden sind?

Ekkehard Winter: Ich würde es so nicht einschätzen. Aber es gibt sozusagen ein Spektrum des Wettbewerbs. Herr *Teichler* hat das ja auch gestern angedeutet. Es gibt zum einen Wettbewerb, wo behauptet wird, es gäbe ungleiche Profile, in Wahrheit handelt es sich aber um die gleiche Sache. Lassen Sie mich das in Analogien ausdrücken: Waschmittel enthalten im wesentlichen die selben Ingredienzen; wenn die Hersteller in Wettbewerb miteinander treten, müssen sie halt die Werbung besonders forcieren; sie müssen einfach Behauptungen aufstellen, ihre Produkte seien unterschiedlich, auch wenn sie alle vollkommen gleich sind; sobald die Stiftung Warentest die Produkte dann untersucht, stellt sie häufig fest, daß die Waschmittel eigentlich alle gut sind. Auf die Hochschulen bezogen, muß Hochschulmarketing Teil des Wettbewerbs sein. Dies ist das eine Ende des Spektrums.

Entzieht Profilbildung dem Wettbewerb die Basis, weil keine Reibungsflächen mehr vorhanden sind?
Gertraude Buck-Bechler

Am anderen Ende stehen Profile. Ich bleibe bei einer Analogie aus der Wirtschaft: Wenn man den Automobilbereich betrachtet, dann haben Volkswagen und Daimler-Benz natürlich unterschiedliche Profile; damit werben sie auf einem Markt um Kunden, stehen also im Wettbewerb und müssen sich deshalb

sehr wohl überlegen, ob sie diese Profile verschieben wollen (Daimler-Benz in die A-Klasse, VW in die Luxusklasse); das ist mit einem hohen Risiko verbunden, sowohl in der einen wie auch in der anderen Richtung. Klar ist aber auch, daß Unternehmen ohne eigentliches Profil Probleme im Wettbewerb bekommen. Aktuelles Beispiel ist die Firma Ford, die ein klares Profil in den USA hat, aber in Europa überhaupt nicht; sie baut Autos, die keiner so richtig einschätzen kann. Analogien im Hochschulwesen lassen sich leicht finden.

Nun gibt es aber gegenwärtig eine Reihe von Bedingungen, die den Wettbewerb zwischen Hochschulprofilen zum Teil außer Kraft setzen. Da ist einmal die Hochschulzulassung. Wenn sich die Studierenden in den NC-Fächern die Hochschulen nicht aussuchen können, sondern im wesentlichen nach dem Ortsprinzip zugewiesen werden, findet kein Wettbewerb statt. Das ist vergleichbar mit dem VW- und Daimler-Benz-Beispiel: Kunden, die im Umfeld von Wolfsburg wohnen, müßten einen VW kaufen, im Umfeld von Stuttgart einen Mercedes, wo wäre dann noch Wettbewerb!

Sicher ist es auch eine Frage, wer sich mit wem vergleichen sollte. Auf das Risiko, Profile zu wechseln, habe ich schon hingewiesen, aber man sollte es nicht verbieten (siehe den Weg der Polytechnics in England). Fachhochschulen, die sich als solche einen Namen gemacht haben, werden vermutlich selbst ihre Vergleichspartner nicht in traditionsreichen Universitäten suchen. Trotzdem wird Wettbewerb möglich sein. Was ich damit ausdrücken will, ist, daß die entsprechenden Rahmenbedingungen für Wettbewerb geschaffen werden müssen, sonst führt Profilbildung in der Tat nicht unbedingt weiter.

Was nun das Problem 'Profilbildung der Fakultäten versus Profilbildung der gesamten Einrichtung' betrifft, so geht der Stifterverband hier von einer Dreisprung-Strategie aus: Studienreform, Profilbildung, Wettbewerb. Das hat sich bei den Reformuniversitäten und -fakultäten gezeigt. Es ist ein iterativer

Für Wettbewerb müssen die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden, sonst führt Profilbildung in der Tat nicht unbedingt weiter.

Ekkehard Winter

Top-down-bottom-up-Prozeß. Entwicklungen, die in den Fakultäten und Fachbereichen schon stattgefunden haben, müssen aufgegriffen, unterstützt und flankiert werden. Das geht nicht ohne Leadership. Aber sie ist ohne Erfolg, wenn man es sozusagen diktatorisch von oben

befiehlt, sondern es muß wieder in die Bereiche zurück diffundieren. Darin besteht die wahre Führungskunst, diesen Prozeß immer wieder hin und her zu spielen. Leitbildentwicklung und Zielvereinbarungen spielen dabei eine wichtige Rolle.

Profilierung, Vergleichbarkeit und Bewertung

Gertraude Buck-Bechler: Ein Stichwort habe ich in den bisherigen Ausführungen vermißt: Profilbildung verlangt auch Kooperation. Vielleicht wird es in der weiteren Diskussion aufgegriffen. Für unsere nächste Podiumsrednerin möchte ich gern folgenden Aspekt unseres Problemfeldes ansprechen. Wenn wir Hochschulen profilieren, vielleicht auch durch Wettbewerb besonders anspruchsvoll, dann müssen wir uns doch auch verstärkt mit der Frage beschäftigen, inwieweit dann erbrachte Leistungen miteinander vergleichbar sind – bei Herrn *Winter* klang dies schon ein wenig an. Solange Hochschulleistungen auf dem bekannten Gleichheitsanspruch fußen, kann man sich sicher auf Standards einigen und dann im Wettbewerb entscheiden, wer den größeren Leistungsanspruch realisiert hat. Auf eine solche Wertung läuft ja letztlich die Forderung nach leistungsabhängiger Mittelvergabe hinaus. Ob es dabei auch ‘Verlierer’ der Form geben wird, daß ganze Einrichtungen geschlossen werden müssen, will ich hier noch ganz unberücksichtigt lassen. (Frau *Schimpanski* hat einmal als Vorsitzende des Wissenschaftsrates geäußert, daß die Ideologie des Schließens im deutschen Wissenschaftssystem eh nicht besonders entwickelt sei. Dies muß sie allerdings auf die alten Bundesländer bezogen haben, denn die neuen Länder haben in dieser Beziehung eine ganz andere Erfahrung machen müssen.) Wichtig zu klären sollte zunächst einmal sein, wie wettbewerbliche Leistungen, wenn sie auf dem Hintergrund von Hochschulprofilen erbracht werden, miteinander vergleichbar gemacht werden können. Während für den Bereich der Forschung an Hochschulen der Klärungsprozeß schon längere Zeit voranschreitet, ist die Situation im Bildungsbereich – mit Kriterien wie Absolventenzahlen, Abbrecherquote, Einhalten der Regelstudienzeit – noch sehr unbefriedigend.

Frau Mayer, Ihre Erfahrungen als Ministerin sind uns sehr hilfreich.

Sobald man sich in die Hochschulen begibt, gehen einige Blüenträume verloren – etwa daß man Mittelverknappung an Leistungsindikatoren binden und der Staat damit den Konflikt mit den einzelnen Hochschulen vermindern könne.

Evelies Mayer

Evelies Mayer: Das ist eine sehr schwierige Frage. Probleme der Vergleichbarkeit haben etwas zu tun mit Wissen. Die beste Grundlage, um sich politisch-praktisch diesem Problem zu nähern, ist wirklich, die einzelnen Institutionen zu kennen, in die Hochschulen zu gehen, die Hochschulen von ihrer besonderen Charakteristik, von ihren Stärken und auch von ihren Schwächen her kennenzulernen und mit den Hochschulangehörigen aller Gruppen zu reden. Dann gehen einige Blüenträume verloren – etwa daß man Mittelverknappung an Leistungsindikatoren binden und damit den Konflikt mit den einzelnen Hochschulen vermindern könne.

Die andere Frage, die sich stellt, ist doch, daß man eigentlich in der Verpflichtung ist, nicht nur knappe Mittel zu verteilen und dabei Vergleichbarkeit anzulegen (das ist m.E. ein Verwaltungsproblem), sondern daß man die Qualität des gesamten Hochschulsystems in seinen verschiedenen Ausprägungen in den Universitäten und in den Fachhochschulen im Blick behalten muß. Hier setzt die eigentliche Arbeit eines oder einer politisch Verantwortlichen ein. Zum einen ist zu fragen, welches Verteilungsmodell welche Konsequenzen auf den Bestand des Hochschulwesens im Land hat. Damit meine ich nicht, daß der Bestand in die Zukunft hinein so verlängert werden soll, wie er gegenwärtig ist. Aber der Bestand muß bewahrt werden und darf nicht in irgendeiner Weise durch die neuen Verteilungssysteme erodieren oder in seinen Grundsubstanzen geschwächt werden.

Zum anderen muß man die Zukunftsentwicklung im Land vor Augen haben. Deswegen haben wir in Hessen unter meiner Leitung damals eine Analyse des gesamten Wissenschaftskomplexes der Universitäten, der Fachhochschulen und der außeruniversitären Forschungseinrichtungen nicht nur von den Strukturen (Personal, Mittel usw.) her entwickelt, sondern auch von ihren jeweils charakteristischen Aufgaben, von ihren jeweiligen Besonderheiten und ihrer Zukunftsvorstellung her. Das ganze war angelegt als ein Prozeß, der Weiterentwicklung und der Leistungskontrollen beinhaltet, aber auch Verteilungsgerechtigkeit einigermaßen sinnvoll herstellt.

Bestärkt worden bin ich durch diese Veranstaltung in meiner Auffassung, daß Profilbildung nicht Veränderung und Wandel um jeden Preis ist. Das heißt, Profilbildung bedeutet immer gerichtete Veränderung, und zwar eine gerichtete Veränderung, die eine Hochschule charakterisiert. Nicht zuletzt hat sich das auch in meiner früheren Tätigkeit an der Technischen Hochschule Darmstadt

Durch Wettbewerb kann man Fragen der sozialen Gerechtigkeit im Zugang zu den Hochschulen und im Zugang von Geschlechtern oder von Nationalitäten zu Hochschulen kaum lösen.

Evelies Mayer

gezeigt, wo ich durch meine Ideen dazu beitragen durfte, eine besondere Charakterisierung dieser Universität mit zu bewerkstelligen. Anfang der 80er Jahre war ich als Dekanin sehr an der fachübergreifenden Zusammenarbeit zwischen Ingenieur- und Sozialwissenschaften interessiert, um Geistes- und

Sozialwissenschaften wieder in die Hochschule zu integrieren, nachdem diesen durch Einschränkung der Lehrerbildung sozusagen 'der Boden unter den Füßen' verloren ging. Das geschah zunächst durch fachübergreifende Lehre, gestaltet durch einen Arbeitskreis, an dem auch Ingenieure teilgenommen haben, dann durch ein Zentrum für interdisziplinäre Technikforschung – um die Lehre durch Forschung zu fundamentieren – und später durch einen interdisziplinären Sonderforschungsbereich sowie ein Graduiertenkolleg als Folgeerscheinungen. Damit hat sich die Universität auch nachhaltig in ihrer Grundstruktur verändert.

Man hat heute einen Profilierungsgesichtspunkt: Darmstadt – nicht nur traditionelle Technische Universität, sondern auch eine, in deren Strukturen erkennbar ist, daß interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Ingenieur-, Geistes- und Sozialwissenschaften praktiziert wird.

Gelernt habe ich auch auf dieser Veranstaltung, daß Profilbildung nicht bedeuten kann, nur die einzelne Hochschule zu sehen, sondern im Verbund mit anderen Hochschulen auch eine gewisse Distanz zu einer staatlichen Einzelsteuerung zu erreichen. Profilbildung beinhaltet also auch, sich aufeinander zuzubewegen oder auch gleichförmige Entwicklungen einander absichernd einzuleiten.

Aber es geht nicht ohne staatliche Steuerung. Sie ist notwendig, um gegen einen ruinösen Wettbewerb auch qualifiziert ausgewiesene Steuerungselemente zu stellen. Dabei ist für mich nach wie vor das Moment der sozialen Gerechtigkeit unglaublich wichtig. Man kann durch Wettbewerb, der durch leistungsgesteuerte Indikatoren und individuelle Entwicklung einzelner Hochschulen ins uferlose geht, Fragen der sozialen Gerechtigkeit im Zugang zu den Hochschulen und im Zugang von Geschlechtern zu Hochschulen oder im Zugang von Nationalitäten zu Hochschulen kaum noch lösen. Und man kann diese Fragen auch nicht mehr lösen durch einen 'Brei von Hochschulen', die mit ähnlichen Aufgaben alle in gewisser Weise miteinander in den Wettbewerb gedrängt werden und wo keine besonderen Aufgaben für Fachhochschulen und für Universitäten zu erkennen sind. Gerade im Verbund von Universitäten, im Verbund von Fachhochschulen und in der Durchlässigkeit zwischen beiden Systemen bestehen Möglichkeiten, eine strukturelle Abmilderung dieses Wettbewerbsgedankens und der totalen Ökonomisierung von Hochschulen zu erreichen.

Gertraude Buck-Bechler: Damit haben wir den Bogen bis zu Profilbildung und Kooperation gespannt. Ich nehme nun das Stichwort 'Leistungsindikatoren' auf. Die HIS GmbH Hannover hat sich in einer Reihe von Untersuchungen dieser Problematik genähert. Herr Kuhnert wird uns Einblick gewähren.

Urteile von Lehrenden und Studierenden über den Studienprozeß muß man diskutieren, denn sie sind nicht richtig oder falsch, sondern Widerspiegelungen aus der Sicht ganz bestimmter Perspektiven.

Gustav-Wilhelm Bathke

Ingo Kuhnert: HIS beschäftigt sich in dem Arbeitsbereich, in dem ich tätig bin, sehr stark mit Versuchen, Daten zusammenzuführen, die es ermöglichen, Vergleiche zwischen Hochschulen herzustellen. Dies geschieht, ohne daß zunächst der Frage Profilbildung oder formelgebundene Finanzzuweisung nachgegangen wird. Es sind aber verschiedene Beziehungen denkbar, zum Beispiel, daß man aufgrund solcher Vergleiche überprüfen könnte, ob eine Profilbildung gelungen ist oder nicht, zumindest in bestimmten Teilbereichen.

Unser Vorgehen sieht folgendermaßen aus: Wir sammeln für Ausstattungsvergleiche Daten über Ressourcen, die den Hochschulen zur Verfügung stehen, versuchen diese in eine gleichartige Abgrenzung zu bringen, sie Fächern zuzuordnen, zu verrechnen und dann geeigneten Zahlen gegenüberzustellen, um Relationen zu bilden. Diese sollen, so gut es momentan geht, Aufschluß über die Leistung der Hochschule geben. Von Anfang an haben wir dafür einen recht pragmatischen Ansatz verfolgt: Wir nehmen die Anzahl der Studenten in der Regelstudienzeit und die Anzahl der Absolventen, um Bildungsleistung zu quantifizieren; für Forschungsleistung Promotionen und Drittmittel. Dies wird zu Ressourcen in Beziehung gesetzt. Dahinter steht die wesentliche Arbeitshypothese, daß ein Diplomphysiker an einem Standort und ein Diplomphysiker an einem anderen Standort zunächst ungeachtet aller uns natürlich auch bekannten Unterschiede vergleichbare Größen sind, die man nebeneinander stellen und dann mit einer gewissen Rechtfertigung analysieren kann, welche Ressourcen hier und welche dort dafür zur Verfügung stehen. Auftretende Unterschiede können vielfältig verursacht sein: Effizienzunterschiede, Profilunterschiede, Strukturunterschiede usw. Die Leistungsmessung ist also relativ grob. Qualitätsfragen haben wir gegenwärtig noch außen vor gelassen, weil die Operationalisierungsprobleme schon so sehr groß sind.

Es ist immer noch erstaunlich, wie unterschiedlich beispielsweise statistisch das Doppelstudium, die Zulassung von Mehrfacheinschreibung erfaßt werden und wie unterschiedlich die Daten dann in den einzelnen Hochschulen zur Auswertung zur Verfügung stehen. Das erschwert Kennzahlenvergleich unheimlich. Will man auf der Grundlage solcher Zahlen zum Beispiel Finanzzuweisung gestalten, dann wird der Umfang der Hindernisse erst so richtig deutlich.

Wir sind bemüht, das Verfahren permanent weiterzuentwickeln und haben jetzt

Wenn qualitative Ziele angestrebt werden, muß man sich davor hüten, quantitative Methoden der Steuerung einzusetzen.

Gustav-Wilhelm Bathke

ein Stadium erreicht, wo Ressourcenzurechnung, -verteilungen und die Zuordnung zu Fächern schon recht aussagekräftig sind. Unsere Absicht ist es, uns jetzt stärker auch unterschiedlichen Leistungsqualitäten zuzuwenden. Denkbar ist, mit der Frage zu beginnen, inwiefern

Profilbildungen zu den unterschiedlichen Ressourcenausstattungen beitragen. Das kann zunächst einmal die Form des Klassifikatorischen annehmen, die Herr Teichler für typisch deutsch hält. Wir vergleichen nicht mehr Diplomphysik, sondern experimentelle mit experimenteller und theoretische mit theoretischer Physik. Das heißt, es werden neue Klassen gebildet, um die Vergleichbarkeit zu verbessern. Wenn Profilbildung von jeder Maßnahme berührt wird, die zur Differenzierung von Hochschulen beiträgt, so könnte die zu beachtende Vielfalt immens groß sein. Ich denke nicht nur an das Fächerspektrum, das ganz er-

staunlich differenzierte Formen annimmt, sondern auch an die Kontakte zu anderen Hochschularten, mit dem Ausland, mit der Industrie, an die Reorganisation des Studienablaufs, aber auch an die Konzentration auf bestimmte Leistungsbereiche, Forschung und Lehre, die Konzentration auf bestimmte Studenten, oder meinetwegen auch Lehrkräfte, eine Frauenuniversität usw. Profilierung könnte – wie mehrfach hier betont wurde – dann erreicht sein, wenn die Maßnahmen zielgerichtet und gebündelt für die Hochschule mit einem ganz bestimmten Fokus geschehen. Dieses erschwert für uns sicherlich auch weiterhin unsere Arbeiten zu Hochschulvergleichen.

Mir fällt in diesem Zusammenhang eine Meinungsäußerung in der von mir besuchten Arbeitsgruppe ein. Dort wurde berichtet, daß ein Vertreter der Industrie- und Handelskammer in England anlässlich einer Tagung vehement darum gebeten hätte, die Differenzierung bei den einzelnen Hochschulabschlüssen etwas zurückschrauben, weil man mittlerweile nicht mehr wisse, was ein Bachelor wirklich sei: das würde die Informationsbeschaffung für die Abnehmer der Hochschulleistung wesentlich erschweren.

Qualitätsdebatte

Gertraude Buck-Bechler: Wie wir hörten, sind Qualitätsfragen noch ein wenig ausgeklammert, wenn es um Verfahren für Hochschulvergleiche geht. Herr Bathke, Sie kümmern sich in Ihrem Fachbereich besonders darum, Erwartungen unterschiedlicher Interessengruppen hinsichtlich der Qualität des Studienganges und der einzelnen Lehrveranstaltungen zusammenzuführen. Welche Erfahrungen können Sie uns vermitteln?

Gustav-Wilhelm Bathke: Es wird schon durch die Ankündigung deutlich, daß meine Blickrichtung ein wenig anders gelagert ist. Mein Lehr- und Forschungsgebiet sind

Mit der staatlichen Deregulierung bei gleichzeitiger supranationaler Politik und Konkurrenzangeboten ausländischer Hochschulen auf dem deutschen Hochschulbildungsmarkt wird die rechtliche Homogenität der deutschen Hochschulen aufgegeben.

Barbara M. Kehm

die Methoden der empirischen Sozialforschung. Unter dem Titel 'Der eigene Studiengang als Forschungsprojekt' habe ich vor drei Jahren ein Studentenprojekt organisiert. Es ging mir um interne Evaluation von unten, unter Einbeziehung von Studenten. Inzwischen hat sich der Kreis derer, die sich für sozialwissenschaftlich orientierte Fragebögen interessieren, durch den Ausschuß für Lehre und Studium, dessen Vorsitzender ich bin, und über die Universitätskommission Evaluation erweitert.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, Qualitätsdiskussion überhaupt zu ermöglichen. Es wird sehr viel über Steuerungsmechanismen geredet. Ich stelle

die Frage anders: Wird sich eigentlich an unseren Hochschulen zwischen Lehrenden im besonderen, zwischen Studierenden und zwischen Lehrenden und Studierenden schon ausreichend über qualitative Widerspiegelung von Studium und Ausbildung verständigt? Dies zu einer Tradition werden zu lassen, könnte unser Ziel sein. Wir führen in Halle bereits im November zum dritten Mal den *Tag der Lehre* durch, auf dem wir – vorbereitet aus der Sicht der Fachgebiete, aus der Sicht der Studenten, der Fachschaft – ganz bestimmte Probleme von Studium und Lehre in den Mittelpunkt stellen. Dabei zeigt sich, daß die Urteile von Lehrenden und Studierenden über den Studienprozeß Übereinstimmung signalisieren, aber auch gravierende Unterschiede. Über diese muß man diskutieren, denn sie sind nicht richtig oder falsch, sondern sie sind Widerspiegelungen aus der Sicht ganz bestimmter Perspektiven. Man kann eben nicht wie bei einem Fieberthermometer daraus den Mittelwert bilden und sagen, 'so ist es und daran wird bewertet'. Ich halte den Kommunikationsprozeß über solche Aussagen, über differenzierte Positionen für außerordentlich wichtig; er kann zur Qualitätsdiskussion führen.

Eine letzte Bemerkung: Aus meiner Tätigkeit am Zentralinstitut für Jugendforschung in der DDR habe ich die Erfahrung gewonnen, daß man sehr aufpassen muß, qualitative Zielstellungen mit quantitativen Methoden zu sichern. Zum Beispiel gab es damals zur besonderen Förderung von einzelnen Studierenden individuelle Studienpläne. Die Idee war nicht schlecht. Doch als wir diese Pläne nach einiger Zeit analysierten, mußten wir feststellen, daß nur wenige inhaltlich den Erwartungen entsprachen. Die verbreitete Ideologie, daß nach Zahlen abgerechnet wurde, hatte zur massenhaften Erhöhung der Pläne geführt, ohne dem inhaltlichen Anspruch zu genügen. Das heißt, wenn qualitative Ziele angestrebt werden, muß man sich davor hüten, quantitative Methoden der Steuerung einzusetzen.

Die Wirtschaft ist gegenwärtig – ich erinnere an die Ingenieurbedarfszahlen – offensichtlich nicht einmal in der Lage, zwei Jahre voraus zu prognostizieren.

Holm Altenbach

Gertraude Buck-Bechler: Meine Damen und Herren, die Podiumsteilnehmer haben sich positioniert. Welche Anfragen oder Stellungnahmen aus dem Auditorium gibt es dazu?

Qualität – Differenzierung – staatliche Steuerung

Barbara M. Kehm: Bisher ist ganz besonders von der Seite der Länder die Aufrechterhaltung der rechtlichen Homogenität der Hochschulen eines Typs als staatliche Aufgabe gesehen worden, und zwar mit dem Argument der Herstellung sozialer Gerechtigkeit. Frau Mayer hat darauf hingewiesen. Im Augenblick

kann man sich aber des Eindrucks nicht erwehren, daß mit der staatlichen Deregulierung still und klammheimlich rechtliche Homogenität aufgegeben wird. Zusätzlich wird sie durch supranationale Politik und Konkurrenzangebote ausländischer Hochschulen auf dem deutschen Hochschulbildungsmarkt ausgehöhlt. Ich frage also, was geschieht, wenn der Staat durch wachsende institutionelle Autonomie bei gleichzeitiger staatlicher Deregulierung Steuerungsinstrumente und Steuerungsoptionen bewußt abgibt oder unbewußt und ungewollt verliert? Läßt sich eine Balance der Auswirkungen dieser verschiedenen Trends finden?

Holm Altenbach: Ich möchte auf die unterschiedlichen Zeithorizonte aufmerksam machen, in denen wir an den Hochschulen Profilierungserwartungen von außen, aus der Politik und Wirtschaft, erhalten bzw. selbst umsetzen. An den Hochschulen denken wir im Vier- bzw. Fünfjahresrhythmus, denn so lange ist unsere Regelstudienzeit im Normalfall vorgeplant. Die Politiker denken in Vier-Jahres-Scheiben, das sind die Wahlperioden. Die Wirtschaft ist gegenwärtig offensichtlich nicht einmal in der Lage, zwei Jahre voraus zu prognostizieren. Ich erinnere an die Ingenieurbedarfszahlen. Im Moment ist ein Aufschrei aus der Wirtschaft zu vernehmen, daß Ingenieure fehlen. Diesen Aufschrei habe ich vor zwei bis drei Jahren vermißt, denn bereits zu diesem Zeitpunkt war das herannahende Defizit zu erkennen. Ein weiteres Problem sehe ich darin, daß der Gesetzgeber keine klaren Vorgaben macht. Letztendlich haben wir das Hochschulrahmengesetz und das Landeshochschulgesetz, in denen die Aufgaben der einzelnen Hochschultypen klar zu fixieren wären. Da dieses fehlt oder wie im Landeshochschulgesetz von Sachsen-Anhalt mißverständlich ist, ist dem Profilierungswildwuchs Tür und Tor geöffnet.

Jan H. Olbertz: Wenn es stimmt, was wir auf der Tagung immer wieder hören konnten, daß es zwischen Fachhochschulen und Universitäten so eine Tendenz der Analogisierung konzeptioneller und institutioneller Merkmale gibt, dann haben wir zunächst einmal eine Irritation auf der vertikalen Differenzierung, die ungeklärt ist. Wenn jetzt zu dieser Irritation auf der ursprünglich institutionellen Vertikalen noch eine Irritation dadurch dazukommt, daß durch die Fülle der verschiedenen Abschlüsse und Abschlußbezeichnungen auch eine Differenzierung auf der horizontalen Ebene schwierig wird, dann frage ich, wie der Staat dann eigentlich noch sinnvoll regulieren und gestalten kann. Welche Konsequenzen hat das für die Steuerungsprozesse von seiten des Staates? Ist sowohl im inneren als auch im äußeren überhaupt noch darstellbar, welchen Wert ein

Es ist erstaunlich, daß wir, nachdem sich jetzt zaghafte Pflänzchen von Profilbildung zeigen, sofort anfangen, nach dem Staat zu rufen.

Helmut de Rudder

Hochschulabschluß hat und womit er vergleichbar ist? Wie kann man ordnen, ohne Vielfalt und Profilbildung damit wieder in Frage stellen zu müssen?

Helmut de Rudder: Es ist schon erstaunlich, daß wir, nachdem sich jetzt zaghafte Pflänzchen von Profilbildung zeigen, sofort anfangen, nach dem Staat zu rufen, den wir ja eigentlich gerade zurückdrängen wollten. Er soll regulierend eingreifen, damit uns das Profilierungsgeschehen nicht ausufert und daß kein ruinöser Wettbewerb entsteht. Wettbewerb wollen wir, aber ruinös soll er auch nicht sein. Um nicht mißverstanden zu werden, ich bin auch der Meinung, daß wir Moderierungsverfahren benötigen. Aber könnten das nicht auch vom Staat unabhängige Beratungs- und Koordinierungsgremien sein, so eine Art Hochschulstrukturkommissionen, mit denen wir Erfahrung gesammelt haben?

Karl Ermert: Man sieht, nichts scheint so schwer regulierbar zu sein wie die Freiheit. Ich habe drei Stichworte. Das erste heißt Marketing neuer Studiengänge. Ich habe den Eindruck, daß Studiengänge häufig mit viel Phantasie konzipiert werden unter dem Aspekt, wie kann ich mehr Studenten an mein Institut locken. Das ist aber nur der eine Gesichtspunkt. Der viel wichtigere ist, ob diese neuen Studiengänge auch auf dem Arbeitsmarkt gebraucht werden. Und darüber muß man sich schon vor der Konzipierung Gedanken machen. Marketing in Richtung Arbeitsmarkt, in Richtung Absolventenabnehmer ist unter den gegebenen Bedingungen mit Sicherheit eine wichtige Aufgabe der Hochschulen.

Das zweite Stichwort bezieht sich auf unterschiedliche Fachkulturen. Wir haben sehr unterschiedliche Welten in den einzelnen Hochschulen. Deshalb kann man wahrscheinlich nicht ein Profil über eine ganze Hochschule machen, die sich aus unterschiedlichen Fachkulturen zusammensetzt. Zwischen Ingenieurwissenschaften und Geisteswissenschaften ist, was beispielsweise Praxisorientierung betrifft, schon immer eine Welt gewesen. Das hat sich nicht prinzipiell geändert, und das wird sich, denke ich, auch prinzipiell nicht ändern. Das

Nichts scheint so schwer regulierbar zu sein wie die Freiheit.

Karl Ermert

heißt, diese unterschiedlichen traditionellen Fachkulturen werden bei Profilbildungen weiter eine große Rolle spielen müssen.

Mein drittes und wichtigstes Stichwort heißt 'Profilbildung über

Qualität'. Es ist hier ganz viel geredet worden über Profilbildung mit unterschiedlichen inhaltlichen Orientierungen, mit neuen Studiengängen, mit neuen Forschungen, mit regionaler Orientierung usw. Von Profilbildung über Qualität, von qualitativvoller Ausbildung und von Qualitätsoptimierung dessen, was sich durchaus im traditionellen Paradigma von Profil, von Universität oder Fachhochschule, bewegt, haben wir wenig gesprochen. Ich denke, daß hervorragende Dozenten, hochschuldidaktisch ausgezeichnet qualifiziert, kurze Studienzeiten, eine gute Betreuung, eine gute Ausstattung, eine vorzügliche Forschung

nach wie vor ihre Bedeutung haben. Wie man dieses zur Profilbildung einsetzt und wie man die Qualitäten, die damit verbunden sind, irgendwie greifbar und auch darstellbar macht, das ist nach wie vor eine grundlegende Aufgabe, aber auch ein Problem.

Wolfgang Heidrich: In der Vergangenheit war die Einheit von Forschung und Lehre immer ein Maßstab für die Qualität der Leistungen. In letzter Zeit stellen wir zunehmend fest, daß zur Einheit von Forschung und Lehre deren Anwendung tritt. Ist vor diesem Hintergrund das Thema der Profilierung allein von Hochschulen nicht zu kurz gegriffen? Müssen wir uns nicht überlegen, inwieweit wir Forschung, Lehre und Anwendung in regionalen Kompetenzzentren zusammenführen können, um im internationalen Wettbewerb die Nase vorn zu haben?

Gustav-Wilhelm Bathke: Ich kann das Stichwort ‚Profilbildung über Qualität‘ aufgreifen. Die wichtigsten Produzenten sind die Lehrenden, die Studierenden und die Bedingungen. Das haben wir versucht, in unseren Analysen einzufangen. Und so läßt sich dann sehr schön nachweisen, daß beispielsweise Studierende, die häufig Kontakt mit Lehrenden haben, ganz andere Urteile über Studium und Ausbildung abgeben, oder daß Lehrende, die von sich aus sagen, daß sie stärker lehrorientiert sind, ganz andere Qualitätsmaßstäbe setzen. Eindimensionale Betrachtungen von Qualität führen nicht weiter. Wir sollten das Augenmerk auf die fachlich-inhaltliche Qualität der Ausbildung legen, auf die didaktische Qualität der Lehrenden, die die Studierenden sehr stark im Auge haben, auf die strukturelle Qualität, also die Abgestimmtheit der Lehrangebote, auf die tutoriale Qualität, wie läuft der Kommunikationsprozeß unter und zwischen Lehrenden und Studierenden. Entscheidend ist und bleibt natürlich der Eigenbeitrag der Studierenden.

Evelies Mayer: Meines Erachtens haben wir auf dieser Tagung zwei Konfliktpunkte ausgespart. Der erste Konflikt ist der zwischen Managementanforderungen, ökonomischen Anforderungen und akademischen Normen. Es ist die Frage zu beantworten, was eigentlich die besondere Aufgabe einer Hochschule im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Einrichtungen, zu Wirtschaftsbetrieben und Verwaltung bedeutet, denn dort wird ja zum Teil durchaus auch Wissenschaft betrieben. Dies geschieht aber in einer Art, von der man sich in der Hochschule, wenn man ein eigenes Profil entwickelt, auch distanzieren können muß.

Die wichtigsten Produzenten von Qualität der Lehre sind die Lehrenden, die Studierenden und die Bedingungen.
Gustav-Wilhelm Bathke

Als zweiten Konfliktpunkt, der ausgespart worden ist, sehe ich, daß auf der einen Seite eine Ökonomisierung der Hochschulen eine Zielrichtung ist, die sich

langsam in unserem Bewußtsein festsetzt, und daß auf der anderen Seite dabei nicht mehr berücksichtigt wird, daß Hochschulen eine besondere Aufgabe für die Zukunft dieser Gesellschaft in der Ausbildung und in der Forschung haben. In einer Hochschule müssen auch Zukunftsbilder über Gesellschaft entstehen können. Eine rückhaltlose Ökonomisierung spart die Freiräume dafür in der Hochschule aus.

Nun zur Diskussion in dieser Stunde. Sie hat sich doch sehr stark auf staatliche Steuerung und Nichtsteuerung bezogen. In der Tat hat sich die Frage der sozialen Gerechtigkeit und der rechtlichen Homogenität, die auch durch politische Steuerung gewährleistet worden ist, verändert. Darauf müssen wir neue Steuerungsmöglichkeiten oder Antworten finden. Wichtig ist auch staatliche Steuerung, wenn wir an das Auf und Ab der Konjunkturen in einzelnen Wirtschaftsfeldern denken. Deregulierung um jeden Preis würde die Möglichkeiten ausblenden, auch von staatlicher Seite auf solche Problemfelder wie beispielsweise auf den Mangel an qualifizierten jungen Ingenieuren rechtzeitig zu reagieren. Ich glaube nur, daß wir noch nicht so weit sind, die neuen Steuerungsmöglichkeiten des Staates im Sinne von Monitoring, im Sinne von Moderation, so zu definieren, daß sie in Gesetze aufgenommen werden können, die Dezentralisierung propagieren.

Eine letzte Bemerkung dazu, inwieweit wir Entwicklungen zu einer diffusen horizontalen und vertikalen Differenzierung eingrenzen können. Meines Erachtens gibt es zwei Möglichkeiten. Einmal kann man auch diese Aufgabe als Steuerungsaufgabe des Staates sehen, einen moderierenden Prozeß zur Abstimmung zwischen Hochschulen einzuleiten. Zum anderen, und das ist eine Lieblingsidee von mir, kann man zwischen staatlicher Wissenschaftsverwaltung und Hochschulen ein Gremium setzen, was steuernde Aufgaben beispielsweise in einer Region übernimmt und Distanz zwischen politischem Zugriff, Eingriff

In einer Hochschule müssen auch Zukunftsbilder über Gesellschaft entstehen können. Eine rückhaltlose Ökonomisierung spart die Freiräume dafür aus.

Evelies Mayer

und steuernder Kontrolle einerseits und Entwicklungserfordernissen der Hochschulen andererseits schaffen kann. Ein solches Steuerungsgremium für eine Hochschulregion wäre m.E. eine neue Antwort auf unsere Problematik.

Eines darf ich zum Schluß noch persönlich sagen: Wir können sehr viel profitieren vom Ost-West-Vergleich in unserem eigenen Land. Das sollten wir in der Diskussion auch in Zukunft sehr viel stärker betonen.

Reinhard Kreckel: Die Diskussion hat gezeigt, wie verschliffen unser Sprachgebrauch ist. Wir haben uns erlaubt, das Wort Wettbewerb in tausend Bedeutungen zu verwenden, und immer schimmerte die ökonomische Version hindurch. Ich beobachte mit Sorge die Invasion einer bestimmten, nämlich ökonomischen

mischen Logik in die Hochschulen hinein. In der Ökonomie geht es, um es einmal ganz banal zu sagen, um kostengünstige Produktion, um Profit und ähnliches. In der Wissenschaft geht es aber nicht um das Verdienen von Geld, sondern um die methodisch kontrollierte Erforschung von Wahrheit. Da eines der Mittel, die dabei eine Rolle spielen, in der Tat Qualität ist, liegt hier der Berührungspunkt. Einen zweiten Wettbewerbsbegriff möchte ich Ihnen ganz kurz in Erinnerung rufen: im Sport galt einmal 'Teilnehmen ist wichtiger als Siegen'. Durch einen Prozeß der Ökonomisierung des Sports, den sie alle kennen, ist dieser Anspruch obsolet geworden; der Amateur ist in Vergessenheit geraten.

Nun zur Wissenschaft. Der Anspruch ist hier, wie gesagt, die Suche nach Wahrheit, vor dessen Verlust ich nur warnen kann. Er ist ein innerer Qualitätskompaß in den Fächerkulturen, der immer wieder auf interne Vergleiche hinsteuert und immer wieder motivierend wirkt. Diese Suche nach Wahrheit gerät unter Druck durch tausenderlei Evaluiererei. Einer der problematischen Punkte dabei ist, und ich sehe das natürlich, daß dieses interne Qualitätsbewußtsein in den Fächerkulturen intern bleibt. Es wäre gut, wenn die Ministerien durch gute Kommunikation und ohne viele Indikatoren auch Bescheid wüßten. Dann hätten sie die Möglichkeit, etwas, was sich bewegt, ein Stückchen weiter mit anzuschieben, und etwas, was stagniert, kürzer zu halten oder zu schließen. Ich bin mir auch darüber im klaren, daß dieser Qualitätskompaß vor allem im Forschungsbereich angesiedelt ist. Im Bereich der Lehre ist es gerade an den Universitäten schwieriger mit dem Qualitätsbewußtsein, denn sie sind ja ursprünglich nicht angetreten, um vor allem zu lehren. Dieses Problem ist ihnen sozusagen allmählich zugewachsen, und sie tun sich schwer damit. Da scheint mir der momentane Ansatz, die Lehrenden dazu anzuhalten, sich mit Hilfe von Studentenbefragungen ihren Spiegel selber vorzuhalten und sich durch offene Diskussion der Befragungsergebnisse gegenseitig über die Schulter zu gucken, sinnvoller zu sein, als über hochschulübergreifende Messungen nachzudenken.

Ingo Kuhnert: Der frühe Ruf nach staatlicher Steuerung ist mir auch aufgefallen. Ich habe den Eindruck, daß sich die Diskussion hier im Podium relativ stark auf die Risiken der Profilierung konzentriert hat und auf die Gegenmaßnahmen, die man ergreifen müßte, während wir in den Arbeitsgruppen doch mehr über die Chancen gehört haben. Noch haben wir kein derartiges Übermaß an Profilierung, daß wir schon gegensteuern müßten.

Die Suche nach Wahrheit gerät durch tausenderlei Evaluiererei unter Druck.
Reinhard Kreckel

Natürlich sehe ich auch einerseits den Verlust staatlicher Steuerungsmöglichkeiten, vor allem die Gefahr des ungewollten und unbeabsichtigten Verlustes; andererseits sind aber die bisher vorhandenen Steuerungsmöglichkeiten nicht effizient genug. Wahrscheinlich verlieren wir gar nicht so viel, wie es den Anschein haben könnte. Wir müssen eben versuchen, zu neuen Mechanismen zu

kommen, wobei Formelfinanzierung eine Möglichkeit ist. Wie gut sie funktioniert, ist eine andere Frage.

Johanna Wanka: Zur Frage Kooperation und Wettbewerb kann ich sagen, daß Hochschulverbände ein Instrument sind, um im Wettbewerb gut zu sein. Das heißt, man macht sich ein bißchen stärker und zerstört nicht den Wettbewerb. Der Wettbewerb insgesamt muß nicht kontrolliert werden, aber er bedarf einer gewissen staatlichen Moderation. Dies durch Kommissionen oder Beiräte erledigen zu lassen, betrachte ich mit Skepsis; wir haben in dieser Beziehung gerade schlechte Erfahrungen in Sachsen-Anhalt gemacht. Diese Gremien kann man gezielt einsetzen, um die Interessen des Staates gut zu verpacken. Also ist es schon besser, wenn der Staat selbst als Moderator wirksam wird. Es ist blauäugig zu glauben, die Hochschule könne alles in eigener Verantwortung regeln. Ich denke beispielsweise an den Globalhaushalt, den wir jetzt bekommen haben. Er wurde mit dem Finanzminister verhandelt. Das Parlament ist dabei außen vor. Meines Erachtens muß nun ein Procedere dazwischen geschaltet werden, das den Einfluß des Parlaments auf die Hochschulen sichert und hier nicht nur Finanzmittel ganz autark verwalten läßt. Natürlich schimpfen alle über die Leistungsindikatoren; ich sehe auch die vielen Bedenken. Aber mir ist diese Diskussion zu negativ. Sollten wir nicht aus den Hochschulen heraus sagen, was wir in erster Näherung akzeptieren könnten?

Ekkehard Winter: Meine erste These lautet, daß der Weg zur Profilbildung und zum Wettbewerb unumkehrbar ist. Das brauchen wir gar nicht groß zu diskutieren. Allein die Zwänge im globalen Rahmen, am internationalen Bildungsmarkt sind dafür mit ausschlaggebend. Aber auch neue Formen der Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und vieles andere legen diesen Weg fest.

Zweitens behaupte ich, daß es – wenn man Wettbewerb bis zu Ende denkt –

Noch haben wir kein derartiges Übermaß an Profilierung, daß wir schon gegensteuern müßten.

Ingo Kuhnert

spätestens in zehn Jahren den Unterschied Universität/Fachhochschule nicht mehr geben wird. Dies wird unterschiedliche Folgen haben. Auf alle Fälle erwarte ich auch positive Aspekte, was zum Beispiel die ganze Frage der fachlichen Aufteilung

betrifft, die ja jetzt vollkommen festgefahren ist.

Schließlich geht es drittens nicht ohne neue Leitungsstrukturen und ohne Leadership, wenn man eine institutionelle Profilbildung will, durch die die Hochschule mehr ist, als die Summe der sich individuell profilierenden Teile. Die offene und spannende Frage ist in der Tat die neue Rolle des Staates. Hier sind verschiedene Entwicklungswege denkbar. Wird es so sein wie in den USA, daß der Staat nur noch *ein* Spieler in dem ganzen Konzert ist, weil er eben nur noch einen kleinen Teil des Budgets beisteuert? Ist eine indirekte Steuerung wie

in Großbritannien denkbar, die möglicherweise viel wirkungsvoller ist als die bestehende direkte? Oder finden wir neue Wege über Zielvereinbarungen, Moderation und Monitoring mit der Konsequenz, daß sich der Staat sozusagen auf den Gesamtblick des Systems konzentriert? Das wären Themen für weitere Veranstaltungen.

Gertraude Buck-Bechler: Meine Damen und Herren, wir haben eine wichtige Entwicklungsstrategie für Hochschulen – Profilbildung mit Selbststeuerung – sehr engagiert und damit auch sehr kontrovers diskutiert. Das ist gut so, denn wir

brauchen viele neue Ideen, um zu überlegen, wie die Hochschulen auf neue Art den sich enorm verändernden Herausforderungen durch die Gesellschaft gerecht werden können. Gegenwärtig wird am stärksten öffentlich artikuliert, daß Hochschule als Kostgänger des Staates Leistungstransparenz ermöglichen muß. Daß Hochschule auch Spiegelbild der Gesellschaft sein sollte, wird schon verhaltener formuliert. Mit besonderem Nachdruck aber sollten wir einfordern, daß Hochschule Investition in die Zukunft ist. Dafür sind in besonderer Weise Strategien gefragt. Wenn Sie dafür Impulse aus unserer Veranstaltung mitgenommen haben, würde uns das sehr freuen.

Denkt man Wettbewerb bis zu Ende, wird es in spätestens zehn Jahren den Unterschied Universität – Fachhochschule nicht mehr geben.

Ekkehard Winter

Autorinnen & Autoren

Dr. **Holm Altenbach**, Professor für Technische Mechanik, FB Ingenieurwissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Peter Altmiks, Dipl.-Kaufm., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomie und Hochschulmanagement.

Dr. **Gustav-Wilhelm Bathke**, PD und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Gabriele Beckmann, Projekt „Verbesserung des Leitungs- und Entscheidungssystems“ (LESSY) an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Dr. **Gertraude Buck-Bechler**, Professorin für Hochschuldidaktik, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Arbeitsschwerpunkte: Curriculaentwicklung, Profilentwicklung von Hochschulen, Hochschule und Region.

Dr. **Karl-Heinz Dammer**, C.A.M.P.U.S. Projektgesellschaft mbH Dortmund

Dr. **Michael Daxner**, Professor am FB Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, 1986-1998 Präsident der Universität.

Dr. **Dietmar Dust**, Persönlicher Assistent des Präsidenten der TU Hamburg-Harburg.

Dr. **Wolfgang Heidrich**, Forschungszentrum Jülich GmbH, Abt. Außenbeziehungen Wirtschaft.

Dr. **Heidrun Jahn**, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Arbeitsschwerpunkte: differenzierte Studiengangsentwicklungen und neue Abschlußmöglichkeiten.

Hans-Jürgen Kaschade, Professor, Gründungsbeauftragter der Fachhochschule Altmark (Stendal).

Ditmar Königsfeld, Referatsleiter Hochschule/Wirtschaft der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA).

Dr. **Reinhard Kreckel**, Professor für Soziologie und Rektor der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Dr. **Horst Kreitlow**, Professor für Mikroprozessor- und Interfacetechnik, Fachhochschule Ostfriesland, FB Naturwissenschaftliche Technik.

Dr. **Ingo Kuhnert**, Hochschul-Informationssystem – HIS GmbH Hannover.

Dr. **Irene Lischka**, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Arbeitsschwerpunkte: Hochschulvorbereitung und Hochschulzugang, Hochschule und Arbeitsmarkt, wissenschaftliche Weiterbildung.

Dr. **Evelies Mayer**, Professorin für Soziologie an der Technischen Universität Darmstadt, Hessische Staatsministerin a.D.

Sigrun Nickel M.A., bis Februar 1999 Referentin für Hochschulentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit an der Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) in Hamburg sowie Mitglied des Hochschulleitungsteams der HWP, seit März 1999 in der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung tätig.

Dr. **Jan-Hendrik Olbertz**, Professor am FB Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Direktor von HoF Wittenberg.

Dr. **Peer Pasternack**, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Arbeitsschwerpunkte: Hochschulpolitik und Hochschulorganisation.

Dr. **Peter Scott**, Professor, Vice Chancellor der Kingston University Surrey, Großbritannien.

Gisa Schultze-Wolters, Generalbevollmächtigte IBM Deutschland Informationssysteme GmbH a.D., Mitglied des Wissenschaftsrates und des Wissenschaftlichen Beirats von HoF Wittenberg.

Dr. **Ulrich Teichler**, Professor für Berufs- und Hochschulforschung am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel und langjährig dessen Direktor, Sprecher des Wissenschaftlichen Beirats von HoF Wittenberg.

Dr. **Sabine Teichmann**, Dezernentin für Studium und Lehre der Universität Rostock.

Dr. **Johanna Wanka**, Professorin für Ingenieurmathematik, Rektorin der Fachhochschule Merseburg.

Dr. **Andreas Weber**, Planungsreferent und Projektkoordinator für die Universität Mannheim innerhalb des „Reformuniversitäten“-Programms des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft.

Dr. **Ekkehard Winter**, Projektmanager im Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Dr.-Ing. **Wilfried Witzel**, Professor für Werkstoffkunde/Werkstoffprüfung, FH Merseburg.