

Hochschule weiter entfesseln – den Umbruch gestalten

*Detlef Müller-Böling (Hrsg.)*

# **Hochschule weiter entfesseln – den Umbruch gestalten**

Studienprogramme,  
Organisationsformen,  
Hochschultypen

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2005 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Verantwortlich: Detlef Müller-Böling

Lektorat: Michael Kühlen

Herstellung: Christiane Raffel

Umschlaggestaltung: Nadine Humann

Satz: digitron GmbH, Bielefeld

Druck: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH, Bielefeld

ISBN 3-89204-794-4

[www.bertelsmann-stiftung.de/verlag](http://www.bertelsmann-stiftung.de/verlag)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	7
<i>Detlef Müller-Böling</i> Weiter entfesseln – Perspektiven für Studienprogramme, Organisationsformen und Hochschultypen .....	8
<b>I Studienprogramme</b> .....	13
<i>Johanna Witte</i> Einführung .....	15
<i>Johanna Witte, Magnus Rüde</i> Spieglein, Spieglein an der Wand: Befunde aus einem Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle .....	18
<i>Jan-Martin Wiarda</i> Diskussion .....	40
<b>II Organisationsformen</b> .....	47
<i>Tassilo Schmitt</i> Einführung .....	49
<i>Hans N. Weiler</i> Neuer Wein braucht neue Schläuche: Organisationsformen und -reformen im deutschen Hochschulwesen .....	53
<i>Tilman Warnecke</i> Diskussion .....	71

<b>III Hochschultypen</b> .....	77
<i>Johanna Witte</i>	
Einführung .....	79
<i>Ingrid Moses</i>	
Unified National System or Uniform National System? The Australian Experience .....	83
<i>Peter Scott</i>	
Hierarchy or Diversity? Dilemmas for 21st-Century Higher Education .....	99
<i>Hermann Horstkotte</i>	
Diskussion .....	110
 <b>Autoren</b> .....	 114

# Vorwort

Zehn Jahre CHE: Das war für uns nicht Anlass für eine nostalgische Rückschau, auch nicht Ausgangspunkt für eine bewertende Bestandsaufnahme der Hochschulentwicklung (die angesichts der Dynamik der Reformen wieder rückschauende Betrachtung hätte werden müssen). Wir haben das zehnjährige Jubiläum des CHE vielmehr zum Anlass genommen, in die Zukunft zu blicken.

Die vorliegende Publikation basiert auf den Beiträgen zum Symposium »Weiter entfesseln – den Umbruch gestalten« am 29./30. April 2004 in Berlin. An diesem Symposium haben Hochschulexperten aus unterschiedlichen Ländern mitgewirkt und mit ihrer Expertise zu weiteren Denkanstößen für die zukünftige Hochschulentwicklung beigetragen.

Dieses Buch gibt jedoch nicht alle Beiträge eins zu eins wieder. Ulrich Schreiterers Vortrag »Auf den Kontext kommt es an: Das Profil gestufter Studienprogramme in der englischsprachigen Welt« fußte wesentlich auf einer Studie von Johanna Witte und Magnus Råde »Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle«, sodass wegen der größeren und detaillierteren Darstellung hier diese abgedruckt ist.

Kurze Einführungen geben einen Problemaufriss in das jeweilige Themengebiet. Wichtige Impulse sind zudem während der Diskussionsrunden im Anschluss an die Keynote-Vorträge gegeben worden. Diese Diskussionsrunden wurden von teilnehmenden Journalisten zusammengefasst.

Allen Autoren und den Mitarbeitern, die mit der Organisation der Veranstaltung betraut waren, danke ich noch einmal herzlich. Britta Hoffmann-Kobert hat in bewährter Manier diese Schrift zusammengestellt. Es ist daher nur gerecht, dass sie in besonderer Weise namentlich herausgehoben wird.

*Detlef Müller-Böling*  
Gütersloh, Oktober 2004

# Weiter entfesseln – Perspektiven für Studienprogramme, Organisationsformen und Hochschultypen

*Detlef Müller-Böling*

Als das CHE vor zehn Jahren seine Arbeit aufnahm, gab es drei unverrückbare Wahrheiten für unser Hochschulsystem:

- Man muss zwischen Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden.
- Hochschulen gliedern sich in Fakultäten bzw. Fachbereiche.
- Ein Studierender ist fertig, wenn er Diplom, Magister oder Staatsexamen hat.

Heute steht das alles in Frage.

Kooperationen zwischen Universitäten und Fachhochschulen sind gang und gäbe, es gibt gemeinsame Studiengänge, gemeinsame Graduiertenkollegs oder gemeinsame Forschungsprojekte; in Lüneburg fusioniert sogar eine Fachhochschule mit einer Universität. Fachbereiche, obwohl in vielen Ländergesetzen noch die konstitutive zweite Ebene, werden nicht mehr für selbstverständlich gehalten oder sind bereits abgeschafft. Und das Bachelor-Master-System löst überall die alten Studienprogramme ab. Die Hochschulreform erreicht damit den Kern des deutschen Hochschulsystems.

Warum haben wir die drei Reformelemente Studienprogramme, Organisationsformen, Hochschultypen anlässlich des zehnjährigen Jubiläums aus der Vielzahl möglicher Reformelemente herausgegriffen?

Einerseits natürlich, weil wir viele andere Reformelemente bereits auf Symposien in die hochschulpolitische Debatte hineingetragen haben: den Hochschulzugang, die Budgetierung, die Governance-Strukturen, die Personalreform, neue Lehr- und Lernformen in der Virtualität, Vertrauen als Grundlage der neuen Steuerungsmodelle oder den Marketinggedanken. Vieles mit Partnern zusammen, mit der HochschulInformationssystem GmbH (HIS), mit dem Stifterver-

band für die Deutsche Wissenschaft, mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) oder mit Landesregierungen von Niedersachsen über Brandenburg bis Baden-Württemberg.

Nun also Studienprogramme, Organisationsformen, Hochschultypen. Warum in dieser Kombination? Weil wir der festen Überzeugung sind, dass alle drei Themen eng miteinander verknüpft sind und sich damit die Frage der Qualität unseres Hochschulsystems neu stellt. Diese Qualität von Forschung und Lehre hat immer im Mittelpunkt aller unserer Überlegungen zu stehen.

## **Studienprogramme**

Die Umstellung auf Bachelor- und Master-Programme an deutschen Hochschulen ist in vollem Gange. Die Ausgestaltung der Studiengänge wird zunehmend konkreter. Noch immer wird auch grundlegende Skepsis gegenüber Bachelor- und Master-Programmen laut. Kritiker fragen, ob die Umstellung nicht einer Aufgabe deutscher Bildungstraditionen zu Gunsten eines »angelsächsischen Modells« gleichkommt.

Es scheint mir daher sehr sinnvoll zu sein, sich die deutschen Vorstellungen von Bildung und Ausbildung sowie die damit verbundenen Ziele und entsprechenden Studienprogramme im internationalen Kontext noch einmal vor Augen zu führen. Die Vielfalt von Ausgestaltungen im englischsprachigen Raum kann dabei als Spiegel dienen, um die Frage nach möglichen Stärken und Besonderheiten deutscher Bachelor-Programme – und ihrer Positionierung in der internationalen Hochschullandschaft – zu stellen.

Der Blick nach USA und Großbritannien, die oft als die vermeintlichen Vorbilder für die Umstellung genannt werden, aber auch in andere angelsächsische Länder wie Australien zeigt, dass es dort sehr unterschiedliche Studienkonzepte gibt. Das breit angelegte Bachelor-Studium in den USA ist etwas ganz anderes als ein fachlich stark fokussiertes Bachelor-Studium in England. Ein Einheitsmodell, das zu übernehmen wäre, existiert nicht.

Das deutsche Bachelor-/Master-System muss also neu erfunden werden. Vor dem Hintergrund des Tradierten geht es darum, Stärken auszubauen und Schwächen zu überwinden. Es gilt, fachliche Spezialisierung versus breite Bildung, Differenzierung versus einheitliches

Anforderungsniveau, Fach- versus Schlüsselkompetenzen neu zu justieren.

## **Organisationsformen**

Im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Master-Angebote werden Studiengänge in Deutschland durchgängig modularisiert. Die Modularisierung soll u. a. die Konzeption neuer, interdisziplinärer Studiengänge ermöglichen, aber auch individuell interdisziplinäre Lernwege erlauben. Diese Logik ist ein »Angriff« auf die versäulte Fakultätsstruktur, da Studienprogramme und Studierende sich in anderen, flexibleren Verbindungen bewegen. Die Erneuerung der Studienprogramme führt zu einer Neubelebung der Diskussion, ob die Fakultäten als Organisationseinheiten nicht überdacht werden müssen. Auch im Bereich der Forschung entsteht Fortschritt längst nicht mehr nur innerhalb der Fakultätsstrukturen, sondern oft fakultäts- oder sogar hochschulübergreifend.

Wie sollten Hochschulen sich daher organisieren? Im Ausland liegen Erfahrungen mit alternativen Modellen vor. In den USA werden »undergraduate«- und »graduate«-Programme von unterschiedlichen Einheiten innerhalb der Hochschulen verantwortet, die personell auf die disziplinär ausgerichteten »departments« zurückgreifen, aber eben nicht mit ihnen identisch sind, sondern eigenständig arbeiten und sich je nach Ziel aus verschiedenen »departments« bedienen – Stichwort »schools«. Auch in Europa – und in Deutschland! – wird bereits mit neuen internen Organisationsformen experimentiert, so z. B. in den Niederlanden, in Hamburg und in München – Stichwort »Matrixstrukturen«. Wir wollen versuchen, aus diesen Erfahrungen Erfolgsfaktoren abzuleiten, die im deutschen Kontext weitere Impulse geben können.

## **Hochschultypen**

Die massive Erhöhung der Studierendenzahlen seit den 60er Jahren ist im Wesentlichen durch die Universitäten aufgefangen worden. Ergebnis: Mehr als drei Viertel aller Studierenden sind heute an Universitäten immatrikuliert. Aber 1,4 Millionen Studierende an Univer-

sitäten können (und wollen) nicht für das Wissenschaftssystem ausgebildet werden.

Wenn die Universitäten vor diesem Hintergrund auch eine Ausbildungsfunktion jenseits des Wissenschaftssystems übernehmen, wenn sie mit Bachelor und Master die gleichen Abschlüsse vergeben wie die Fachhochschulen, was unterscheidet sie dann noch von diesen? Die Forschung? Wir haben in Deutschland erfolgreiche, forschungsstarke Universitäten. Die CHE-Rankings zeigen aber auch, dass es daneben viel Durchschnitt und sogar Fakultäten gibt, in denen so gut wie gar nicht geforscht wird. Umgekehrt gibt es Fachbereiche an Fachhochschulen, die sich ausgezeichneter Forschung rühmen können.

Offensichtlich spielen andere Faktoren als die Zugehörigkeit zu diesen beiden Hochschultypen die entscheidende Rolle für eine Forschung, in der auch nicht mehr die Unterscheidung in Grundlagen und Anwendung trägt, wie wir spätestens seit Novotny et al. (2001) wissen. Das heißt dann umgekehrt auch, dass Forschung eben nicht das erhebliche Unterscheidungsmerkmal sein kann. Ist es die Anwendungsorientierung in der Ausbildung? Das wird man mit Blick auf Mediziner, Juristen und Betriebswirte wohl kaum ernsthaft behaupten wollen.

In England und Australien haben die unterschiedlichen Hochschularten aus unterschiedlichen Gründen und Motiven Universitätsstatus erhalten und wurden in einem System zusammengefasst. Ist eine ähnliche Entwicklung auch für Deutschland sinnvoll? Warum haben dann wiederum andere Länder wie die Schweiz und Österreich erst kürzlich Fachhochschulen geschaffen und diesen die Aufgabe der Berufsausbildung klar zugewiesen? Die Frage, wie das deutsche Hochschulsystem sich in dieser Hinsicht entwickelt, ist offen.

In Lüneburg werden gegenwärtig erstmals eine Fachhochschule und eine Universität zu einer Hochschule neuen Typs fusioniert. Vielleicht macht das Beispiel Schule, vielleicht wird aber auch die Zusammenarbeit der Universität van Amsterdam und der Hogeschool van Amsterdam Vorbild, die ein gemeinsames Leitungsgremium gebildet haben, um Synergien zu nutzen, ohne die Hochschulen selbst zu verschmelzen.

All dies provoziert dazu, neu zu denken. Wenn Politiker heute von Innovation reden, meinen sie meist die technischen Erfindungen und Entwicklungen. Wenn wir uns aber in unserer Gesellschaft, in unse-

rem Hochschulsystem weiter entwickeln wollen, dann müssen wir mit unserem Denken, mit unseren Mustern im Kopf anfangen, müssen dort Innovationen anstoßen und zulassen. Das habe ich ebenfalls mit dem Programm der »entfesselten Hochschule« gemeint: nicht nur, dass sie von bürokratischen Fesseln befreit wird, sondern auch, dass sie sich von ihren eigenen Denkblockaden befreit.

## Literatur

Novotny, Helga, Michael Gibbons and Peter Scott. *Rethinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge, Polity Press, 2001.

# I Studienprogramme



# Einführung

*Johanna Witte*

Die Umstellung auf Bachelor- und Masterprogramme an deutschen Hochschulen ist in vollem Gange. Nach einer ersten innovativen Phase, in der alles möglich schien, nehmen die neuen Studiengänge nun zunehmend Gestalt an. Immer mehr Landesregierungen stellen die gesetzlichen Weichen für eine flächendeckende Umstellung.

Dabei zeigen sich auch erste hochschulpolitische Verfestigungen: Obwohl auch andere Modelle möglich wären, entscheiden sich die meisten Universitäten wie Fachhochschulen für die 3-plus-2-Struktur – teilweise auch auf Druck der Politik. Die entstehenden Bachelor-Programme konzentrieren sich dabei meist auf ein akademisches Kernfach. Modelle mit zwei gleichwertigen Hauptfächern oder mit starker Betonung des Studium generale sind eher selten.

Der Bachelor wurde von staatlicher Seite als »berufsqualifizierend« und »Regel«-Abschluss definiert. Die neuen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz vom Oktober 2003<sup>1</sup> schreiben beim Master eine Unterscheidung in »stärker anwendungs-« und »stärker forschungsorientierte« Studienprogramme vor und unterscheiden zudem »konsekutive«, »nicht-konsekutive« und »weiterbildende« Studienprogramme.

Gerade zum gegenwärtigen Zeitpunkt erscheint es daher geboten, sich die Positionierung deutscher Bildungsvorstellungen und entsprechender Studienprogramme im internationalen Kontext noch einmal deutlich bewusst zu machen. Im Gegensatz zu Kontinentaleuropa ist die Bachelor-Master-Struktur im angelsächsischen Raum traditionell verankert. Die Vielfalt von Ausgestaltungen in den Hoch-

1 Landesgemeinsame Vorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. Oktober 2003, Bonn.

schulsystemen von England, den USA, Kanada und Australien kann daher als Spiegel dienen, um die Frage nach möglichen Stärken und Besonderheiten deutscher Bachelor-Programme – und ihrer Positionierung in der internationalen Hochschullandschaft – zu stellen.

Diesem Gedanken folgend, arbeiten Johanna Witte und Magnus Rüde in ihrem Beitrag wesentliche Charakteristika angelsächsischer Bachelor- und Master-Studienprogramme heraus, die für die deutsche Debatte um die Einführung von Bachelor und Master Impulse liefern können. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den mit dem Bachelor verknüpften Bildungsmodellen und ihrer Einbettung in den Kontext der jeweiligen Hochschulsysteme.

Dabei wird deutlich, dass sich mit der Bachelor- und Master-Struktur nicht zwingend ein bestimmtes Studienmodell verbindet. Vielmehr lassen sich für die jeweiligen nationalen Hochschulsysteme charakteristische Auffassungen und Ausgestaltungen des Studiums identifizieren, die in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Zugschnitt der Sekundarstufe stehen. Dies legt nahe, auch in Deutschland die Ausgestaltung der Bachelor-Phase nicht losgelöst von der Frage der Hochschulreife und des Hochschulzugangs zu diskutieren: Einheitliches Anforderungsniveau versus Differenzierung, fachliche Spezialisierung versus Breite sind hier die entscheidenden Dimensionen.

Wenn es auch kein Bachelor-Einheitsmodell gibt, verbindet sich doch in allen angelsächsischen Ländern mit diesem Abschluss ein anderes Verständnis von Berufsqualifizierung und -fähigkeit, als dies heute in Deutschland verbreitet ist: Die Mehrzahl angelsächsischer Bachelor-Programme zielt nicht auf Ausbildung für einen bestimmten Beruf, wohl aber auf eine allgemeine und umfassende Berufsbefähigung, die durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten vermittelt wird. Diese Vorstellung kommt der ursprünglichen humboldtschen Idee von Ausbildung durch Bildung sehr nahe und scheint von daher nicht von vorne herein inkompatibel mit deutschen Bildungstraditionen.

Zur Vermittlung einer solchen allgemeinen Berufsbefähigung sind unterschiedliche Wege möglich; immer aber geht es um die Ausbalancierung von fachlicher Spezialisierung, breiterer akademischer Bildung, Methodenkompetenz und so genannten Schlüsselqualifikationen. Eine Modularisierung des Studienangebots erscheint dafür ein praktikables Instrument. Sie kann aber nur in Verbindung mit

disziplinübergreifender Verständigung und Zusammenarbeit bei der Vermittlung von Kernkompetenzen zum Zuge kommen. Dafür sind im Zweifel neue Organisationsformen innerhalb der Hochschulen vonnöten. Dies stellt die Verbindung zum zweiten Abschnitt dieses Buches – »Organisationsformen« – her. Die innere Organisation der Hochschulen ist auch angesprochen, wenn es um die Frage geht, wo »undergraduate«- und »graduate«-Studium an den Hochschulen zu verorten sind.

Darüber hinaus verdeutlicht der internationale Rundblick, dass es mehr Möglichkeiten für die Gestaltung des Spannungsfeldes von Bildung und Ausbildung, von forschungs- und anwendungsorientiertem Studium gibt als die herkömmliche Unterscheidung in Universitäten und Fachhochschulen: Differenzierung durch Wettbewerb in einem formal einheitlichen System, Schaffung von Durchlässigkeit zwischen berufsbildendem und wissenschaftlichem System sind hier wichtige Stichworte. Diese Aspekte stellen die Verbindung zum dritten Abschnitt des Buches – »Hochschultypen« – her, der das Verhältnis der Hochschularten zum Gegenstand hat.

Wo in diesem Spektrum möglicher Ausgestaltungen sich deutsche Hochschulen mit ihren Bachelor-Angeboten positionieren sollten, ist Gegenstand der – von Jan-Martin Wiarda zusammengefassten – Diskussion. In ihr stellt Michael Baumann, Professor an der Philosophischen Fakultät der Universität Düsseldorf, ein konkretes Beispiel für einen geglückten Bachelor-Studiengang in den Sozialwissenschaften vor, der kürzlich vom Stifterverband ausgezeichnet wurde.

Erhard Mielenhausen vertritt als Sprecher der Mitgliedergruppe »Fachhochschulen« der Hochschulrektorenkonferenz in der Runde die These, dass die Fachhochschulen den Vergleich mit den Universitäten nicht scheuen müssen, da das Fachhochschulstudium traditionell viele Elemente beinhalte, die sich die Universitäten für ihre Bachelor-Studiengänge erst erarbeiten müssen.

Reinhold Rudi Grimm stellt sich als Vorsitzender des Allgemeinen und des Philosophischen Fakultätentags der Frage, ob sich traditionelle Stärken des deutschen Universitätsstudiums auch innerhalb der Bachelor- und Master-Struktur verwirklichen lassen.

Bastian Baumann von der Europäischen Studierendenvertretung ESIB bringt vor dem Hintergrund seiner europäischen Erfahrungen die Studierendensicht in die Diskussion ein.

# Spieglein, Spieglein an der Wand: Befunde aus einem Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle

*Johanna Witte, Magnus Rüde*

Die gegenwärtige Umstellung des deutschen Studiensystems auf Bachelor- und Master-Studiengänge steht zwar im Kontext der Bestrebungen, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen.<sup>1</sup> Von Befürwortern wie Gegnern der Reform werden gleichwohl immer wieder angelsächsische Modelle als wichtiger Referenzpunkt in die Diskussion eingebracht. Dabei gibt es die Tendenz, die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge mit der Einführung »des angelsächsischen Systems« gleichzusetzen. Einzelne Aspekte insbesondere des US-amerikanischen und englischen Hochschulsystems – z. B. Wettbewerblichkeit, Studiengebühren, die Existenz von Elitehochschulen – rücken dabei leicht in den Vordergrund. Die Vielfalt unterschiedlicher Spielarten von Studienstrukturen im englischsprachigen Raum wird dagegen übersehen.

Dieser Beitrag möchte die Informationsbasis für eine Diskussion über die Ausgestaltung deutscher Bachelor-Studiengänge erweitern, indem er Strukturen und Inhalte von Bachelor-Studiengängen in England<sup>2</sup>, den USA, Australien und Kanada<sup>3</sup> genauer in den Blick

- 1 Dieser Beitrag stellt die Grundlage dar für den Keynote-Vortrag von Ulrich Schreiterer und nimmt in dieser Publikation dessen Stelle ein. Der Beitrag ist im Mai 2004 in ungekürzter Form als Arbeitspapier Nr. 55 des CHE erschienen (Witte, Rüde, Tavenas und Hüning 2004) und steht unter [www.ch.de/downloads/AP55.pdf](http://www.ch.de/downloads/AP55.pdf) zum Download zur Verfügung.
- 2 Aussagen für das gesamte Vereinigte Königreich sind insofern nicht zu leisten, als Schottland auf eine abweichende Tradition von Bachelor- und Master-Studiengängen zurückblickt. Viele Merkmale des englischen Hochschulsystems finden sich aber in ähnlicher Weise in Wales und Nordirland.
- 3 In die Recherchen zu Kanada wurde die französischsprachige Provinz Québec einbezogen, dennoch wird der Einfachheit halber von »angelsächsischen« oder »englischsprachigen« Ländern gesprochen.

nimmt. Dazu werden die wichtigsten übergreifenden Befunde aus vier Länderstudien vorgestellt (für die ausführlichen Länderstudien siehe Witte et al. 2004). Neben einschlägiger Literatur zum Thema stützen sich diese Befunde auf eine Reihe von Interviews mit Bildungsforschern und Hochschulpraktikern in den Vergleichsländern. Der Beitrag erhebt nicht den Anspruch, eine lückenlose Untersuchung von Bachelor-Studiengängen im englischsprachigen Raum zu leisten. Vielmehr werden einige Charakteristika der Studiengänge herausgearbeitet, die – gleichsam als Spiegel oder Reflektionspunkte dienend – Impulse für die deutsche Debatte über die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen (BMS) liefern können.

Für den Erfolg der Umstellung auf die Bachelor-Master-Struktur spielt die überzeugende Ausgestaltung und Akzeptanz von Bachelor-Studiengängen eine entscheidende Rolle. Die vorliegende Studie konzentriert sich daher auf diesen Aspekt. Besondere Aufmerksamkeit wird den mit dem Bachelor verknüpften Bildungs- und Studienmodellen und der Einbettung dieser Modelle in den Kontext der jeweiligen Hochschulsysteme geschenkt. Dabei wird auch der Zusammenhang mit Abschlüssen unterhalb des Bachelor-Niveaus und mit dem (post)gradualen Studium behandelt.

Das Papier knüpft an eine Reihe von Veröffentlichungen des CHE an, die eine rasche und konsequente Umstellung bisheriger Studienprogramme auf Bachelor- und Master-Studiengänge fordern sowie Handlungsfelder und Aufgaben benennen, die für eine erfolgreiche Reform an deutschen Hochschulen von entscheidender Bedeutung sind (Müller-Böling und Witte 2003; Witte und Schreiterer 2003).<sup>4</sup>

Die vom CHE vorgeschlagenen Handlungsfelder gehen über die unmittelbare Neustrukturierung der Studiengänge selbst hinaus. Sie erstrecken sich auf die Ausweitung des Hochschulzugangs und die Ausgestaltung der Zugangsverfahren, Veränderungen im Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten zueinander, die Spannung zwischen Vielfalt und Vergleichbarkeit von Studieninhalten, Studienfinanzierung, die organisatorischen Voraussetzungen für das Angebot von Bachelor-Programmen innerhalb der Hochschulen und nicht zuletzt auf das Verhältnis von Hochschule und Berufswelt.<sup>5</sup>

4 Diese Publikationen liegen auch als Arbeitspapiere des CHE vor und sind im Internet frei verfügbar unter: [www.che.de/downloads/Positionspapier1BMS.pdf](http://www.che.de/downloads/Positionspapier1BMS.pdf) und [www.che.de/downloads/Positionspapier2BMS.pdf](http://www.che.de/downloads/Positionspapier2BMS.pdf).

Eine Fülle von Gestaltungsfragen kommt dabei ins Spiel. Welches Verständnis von Berufsfähigkeit ist dem Bachelor-Abschluss angemessen? Wie breit oder eng sollte man Bachelor-Programme anlegen? Ist die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen zwingend mit einer Stärkung von Interdisziplinarität verbunden? Wie flexibel sind die gestuften Strukturen, wie verbreitet sind Ausnahmeregelungen? Wie können Hochschulen und Arbeitsmarkt in Systemen mit Bachelor- und Master-Strukturen zusammenspielen? In welche Richtung ist eine Ausweitung des Hochschulzugangs, wie sie oft mit der Einführung von BMS verbunden wird, realistisch? Wie sollte der Hochschulzugang geregelt sein, wie die Übergänge zwischen unterschiedlichen Studienangeboten? Wie soll das Verhältnis von verschiedenen Hochschultypen ausgestaltet werden? Wie wird die Anschlussfähigkeit des Berufsbildungssystems gewährleistet? Wie können Hochschulsysteme mit den Qualitätsdifferenzen zwischen formal gleich lautenden Abschlüssen umgehen? Zu vielen dieser Fragen liefert die vorliegende Studie Hinweise, auch wenn die unmittelbaren Schlussfolgerungen für das deutsche Hochschulsystem nicht in Bezug auf jeden Teilaspekt evident sind.

Sechzehn übergreifende Befunde sollen im Folgenden herausgegriffen werden; geordnet unter den Rubriken »Hochschulzugang«, »Studienmodelle«, »Verhältnis von Bildungszielen und Beschäftigungssystem« sowie »Hochschultypen«. Anschließend werden einige »Lehren« für die deutsche Debatte gezogen.

Noch eine relativierende Bemerkung vorweg: In einigen der untersuchten Länder werden Einrichtungen zum Hochschulsektor gezählt, die unter dem Niveau der deutschen Fachhochschulen liegen bzw. Programme als akademisch aufgefasst, die in Deutschland Teil des Berufsausbildungssystems sind. Die vorliegenden Befunde beziehen sich größtenteils auf die den deutschen Hochschulen vergleichbaren Einrichtungen, insbesondere wenn Aspekte wie Betreuung von Studierenden, wettbewerblicher Zugang und institutionelle Profilierung angesprochen sind.

5 Diese Gestaltungsdimensionen, die Struktur gebend für die vorliegende Recherche waren, wurden erstmals in einer in Arbeit befindlichen Studie von Johanna Witte zur Einführung von gestuften Studienstrukturen in Europa entwickelt. Siehe auch Witte 2004.

## Hochschulzugang

*1. Als akademischer Regelabschluss übernimmt das Bachelor-Studium in allen untersuchten Hochschulsystemen die Funktion einer Art »Clearingstelle« zwischen Breiten- und Elitenbildung.*

Der Bachelor spielt in den angelsächsischen Ländern eine zentrale Rolle bei der Expansion des tertiären Bildungssektors. Dies wird ermöglicht durch ein differenziertes und vielfältiges Studienangebot, die in Teilen erfolgende Integration berufsbildender Elemente in das Curriculum und die Ausweitung des Zugangs für Quereinsteiger aus der beruflichen Praxis. Studierende ohne weitere wissenschaftliche Ambitionen können durch das gestufte Abschlussystem nach einer überschaubaren Studienzeit mit einem akademischen Grad in das Berufsleben einsteigen.

Für den Forschungsnachwuchs bieten Wahlmöglichkeiten innerhalb des Bachelor-Studiums und anschließende Master- oder Promotionsstudiengänge die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Professionalisierung. Zwischen Bachelor-Studium und Graduiertenstudium steht immer ein weiteres Auswahlverfahren. Das Ergebnis ist, dass im Vergleich zu Deutschland deutlich mehr junge Menschen ein Hochschulstudium absolvieren.<sup>6</sup>

*2. Die in Deutschland mit dem Abitur verbundene Vorstellung einer »Hochschulzugangsberechtigung« im Sinne eines grundsätzlichen Anspruchs auf einen Studienplatz ist den angelsächsischen Hochschulsystemen fremd. Schulabgänger erwerben mit ihrem Abschluss nicht das Recht auf ein Studium, sondern erfüllen lediglich die Voraussetzung dafür, sich an einer Hochschule zu bewerben.*

Die Idee einer Hochschulzugangsberechtigung tritt in allen Vergleichsländern hinter das Prinzip zurück, dass die Aufnahme eines Studiums das Ergebnis eines zweifachen Wettbewerbs ist: der Studienbewerber untereinander um die attraktivsten Studienplätze einerseits, der Hochschulen untereinander um die interessantesten Studi-

6 Während in Deutschland lediglich 19 Prozent eines Altersjahrgangs einen Hochschulabschluss machen, sind es in den USA 33 Prozent, im Vereinigten Königreich 37,5 Prozent und in Australien 36 Prozent (OECD 2003). Diese Zahlen beziehen sich auf das Jahr 2000 und umfassen Absolventen von Hochschulen, die den deutschen Universitäten und Fachhochschulen nach OECD-Klassifizierung entsprechen.

enbewerber andererseits. Gerade deshalb ermöglichen sämtliche angelsächsischen Länder insgesamt einen breiten Hochschulzugang. Dies gelingt durch Differenzierung: Für den Großteil der Bewerber findet sich im Ergebnis eine »passende« Hochschule. Die Ausweitung des Hochschulzugangs steht also nicht im Widerspruch zu einem wettbewerblichen System des Hochschulzugangs, sondern wird dadurch erleichtert. Umgekehrt findet in einem derartigen System auch ein Großteil der Hochschulen »passende« Studienanfänger.

*3. Die weitgehende Autonomie der Hochschulen beim Zugangsverfahren fördert eine größere institutionelle Verantwortung für den individuellen Studienerfolg und schafft Anreize für eine intensive Betreuung gerade in der Studieneingangsphase.*

Der doppelt wettbewerbliche Hochschulzugang trägt dazu bei, die individuelle Verantwortung der Hochschulen für die von ihnen ausgesuchten Studienanfänger zu erhöhen. Erwerb und die Förderung der Studierfähigkeit (»learning to learn«) werden weniger als Bringeschuld der Schule betrachtet denn als Aufgabe der Hochschulen, insbesondere in der Eingangsphase des Bachelor-Studiums für eine intensive Betreuung der Studierenden zu sorgen. Diese Auffassung steht in deutlichem Gegensatz zu der deutschen Annahme einer »Hochschulreife«, die die Hochschulen von einer Betreuungspflicht entbindet.

Die Verwirklichung dieses Anspruchs wird jedoch auch in angelsächsischen Ländern durch die Bedingungen des Massenstudiums erschwert. Zudem liegt es in der Natur wettbewerblicher Hochschulsysteme, dass es auch Hochschulen gibt, die sich ihre Studierenden nicht aussuchen können, sondern im Gegenteil um ausreichend qualifizierte Studienbewerber werben müssen, und dass es Studierende gibt, die sich ihre Hochschule nicht aussuchen können, sondern froh sein müssen, überhaupt einen Studienplatz zu bekommen. Dennoch haben das aus »Oxbridge« stammende Tutoring- oder Mentoring-Modell für England und das »academic advisor«-Modell in den USA nach wie vor prägende Wirkung für den Hochschulalltag.

## Studienmodelle

4. Mit der Bachelor-Master-Struktur verbindet sich kein bestimmtes Studienmodell. Länge und Ausgestaltung der Programme sind vielfältig. Zwar lassen sich für die jeweiligen nationalen Hochschulsysteme charakteristische Merkmale von Bachelor-Programmen identifizieren, die in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Zuschnitt der Sekundarstufe stehen und traditionell verankert sind. Allerdings sind alle diese Modelle im Zeichen von Interdisziplinarität, lebenslangem Lernen und der Ausweitung des Hochschulzugangs Veränderungen unterworfen; die Angebotsvielfalt nimmt weiter zu.

*Beispiel England:* Das herkömmliche Studienmodell in England ist das dreijährige, vertiefte Studium eines einzelnen Hauptfaches (»single subject«), aufbauend auf einem hohen Spezialisierungsgrad in der Sekundarstufe II. Durch die ausschließliche Konzentration der letzten beiden Schuljahre auf die so genannten A-Levels – zwei bis drei hochschulvorbereitende Schulfächer, die nach Klasse 10 gewählt werden müssen – wird die spätere Wahl des Studienfaches vorbereitet, aber auch eingeschränkt. Dieses System ermöglichte es den Hochschulen, Studierende in drei Jahren an den Forschungsstand in ihrem Fach heranzuführen.

Heute wird dieses tradierte Modell zunehmend zugunsten breiterer Studiengänge aufgegeben, in denen entweder das Studienfach selbst interdisziplinär ist oder mehrere Studienfächer kombiniert werden. Dementsprechend wird unter dem Stichwort »Baccalaureat« auch eine Verbreiterung der schulischen Bildungsbasis diskutiert. Englischer Regelabschluss ist der Bachelor with honours, wobei der Zusatz »with honours« keine besondere Auszeichnung (mehr) beinhaltet.

*Beispiel USA:* Typisch für das US-amerikanische Bachelor-Studium ist eine breite – oft zweijährige – Studieneingangsphase mit Betonung der »general studies« in einem insgesamt vierjährigen College-Studium. Der Umfang der »general studies« – zu denen die klassischen Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften gehören – variiert, nimmt aber in der Regel mindestens ein Drittel des gesamten Studiums ein.

Der breiten Studieneingangsphase entsprechend, wird von den Absolventen der »high school« meist nicht die spezialisierte Vorberei-

tung auf ein bestimmtes Studienfach erwartet. Dies ist im Schulsystem auch nicht vorgesehen. Vielmehr wird über Indikatoren wie dem Notendurchschnitt, die Ergebnisse des Scholastic Aptitude Test (SAT) und die Einbeziehung von »extracurricular activities« in die Zulassungsentscheidung die allgemeine Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit der Studienanfänger geprüft. Die fachliche Vertiefung und Spezialisierung erfolgt in der Regel erst am Ende des zweiten Studienjahres, typischerweise durch Wahl eines Haupt- und eines Nebenfaches (»major« und »minor«). Der amerikanische Bachelor-Abschluss verbrieft also eine breite akademische Bildung mit verhältnismäßig geringer Spezialisierung gegen Studienende.

*Beispiel Australien:* Das australische Studium nimmt eine Mittelposition zwischen dem US-amerikanischen und dem traditionellen englischen Modell ein. Im Vergleich zum hohen Spezialisierungsgrad englischer Studiengänge sind australische Bachelor-Programme breiter ausgerichtet, jedoch gibt es keine mit den USA vergleichbare Form von »general studies«. Vielmehr wird die Breite durch eine Fülle individueller Kombinationsmöglichkeiten realisiert. Der Regelfall ist zwar die Konzentration auf zwei Hauptfächer, möglich sind aber bis zu fünf Haupt- und Nebenfächer, die inhaltlich oft an die in den letzten Schuljahren belegten Kurse anknüpfen.

Charakteristisch ist der pyramidenförmige Aufbau mit einem breiteren Fächerkanon im ersten Studienjahr und zunehmender fachlicher Spezialisierung und Vertiefung in den beiden folgenden Jahren. In den meisten Fächern dauert das Bachelor-Studium drei Jahre. Besonders begabte Studierende dreijähriger Bachelor-Programme haben die Möglichkeit, das Studium durch eine große Forschungsarbeit in einem vierten Studienjahr zu vertiefen und mit einem »Bachelor honours« abzuschließen. Der australische Bachelor honours ist also etwas ganz anderes als der englische Regelabschluss und entspricht in seiner Funktion eher dem forschungsorientierten Master-Studium in England und den USA.

*Beispiel Kanada:* Auch die kanadischen Bachelor-Studiengänge können als Mittelweg zwischen dem traditionellen englischen und US-amerikanischen Modell betrachtet werden. Sie sind zwar typischerweise Ein-Fach-Studiengänge in den klassischen akademischen Disziplinen; dennoch ist eine breite Eingangsphase üblich. Das Studium

dauert in der Regel drei bis vier Jahre. In den ersten drei bis vier Semestern werden die Studierenden mit den Grundlagen des Faches vertraut gemacht, während die letzten Semester der fachlichen Vertiefung dienen. Hinzu treten die »breadth requirements« oder »distribution requirements« in den ersten Semestern, die, ähnlich den US-amerikanischen »general studies«, der breiten Bildung und Orientierung dienen.

Im Hinblick auf die Erfordernisse von »life-long learning« ist aktuell eine Tendenz in Richtung auf einen geringeren Spezialisierungsgrad beobachtbar. Dennoch kommen interdisziplinäre Studiengänge selten vor. Meist erlaubt die Studienordnung die Vertiefung der studierten Disziplin in eine bestimmte Richtung, ohne dass dies aber zu einer speziellen Abschlussbezeichnung führt. Wie in Australien wird der Bachelor honours traditionell für ein vertiefendes viertes Forschungsjahr im Anschluss an ein dreijähriges Bachelor-Studium vergeben – oder aber für herausragende Leistungen in einem vierjährigen Programm.

*5. Die traditionellen Bachelor-Modelle werden immer häufiger variiert und erweitert, z. B. durch neue, individuelle Fachkombinationen, interdisziplinäre und Doppelabschlüsse. Die Modularisierung der Studienabschlüsse unterstützt diese Tendenz.*

In den USA und Kanada wird gerade an guten Universitäten immer häufiger die Kombination von zwei Bachelor-Studiengängen (»double majoring«), die Kombination eines »major« mit zwei »minors« und in besonderen Fällen auch die Integration eines Master-Studiums in ein »undergraduate«-Programm ermöglicht. In England gibt es neben den herkömmlichen Ein-Fach-Bachelor-Studiengängen zunehmend interdisziplinäre und stärker berufsbezogene Angebote auch an traditionellen Universitäten (»Double Honours«, »Joint Honours«).

Ähnliche Tendenzen sind auch in Australien beobachtbar, wo vor allem durch die Kombination verschiedener Fachmodule eine große thematische Breite erreichbar ist. In den Rechtswissenschaften ist in Australien ein doppelter Abschluss die Regel; Law wird mit einem weiteren Bachelor-Studiengang zu einem insgesamt fünfjährigen Studium verknüpft. Diese alternativen Modelle entfernen sich sichtbar von der traditionellen Idee eines »liberal arts«-Studiums in Richtung auf breit angelegte praxis- und »skills«-orientierte Studiengänge.

6. In sämtlichen Vergleichsländern gibt es Ausnahmen von der klassischen Bachelor-Master-Struktur. Zum einen schwankt die Länge des Bachelor-Studiums, zum anderen ist in manchen Fächern ein Masterabschluss nötig oder die Berufsausbildung erfolgt überhaupt erst postgradual. Typische Fächer für solche Ausnahmen sind die klassischen akademischen Professionen wie Medizin, Jura, Architektur, Ingenieurwissenschaften, Theologie, aber auch die bildenden Künste. Das Bachelor-Modell als zeitlicher und organisatorischer Rahmen wird also in den angelsächsischen Hochschulsystemen relativ undogmatisch aufgefasst.

*Beispiel USA:* In den USA beginnt die eigentliche Ausbildung in den Fächern Jura (üblicher Abschluss ist hier der Juris Doctor, J.D.) und Medizin regelmäßig erst nach Abschluss des Bachelor-Studiums in so genannten »professional schools«. In Anlehnung an dieses Modell sind auch in anderen Berufsfeldern wie Bildung, Gesundheit, Entwicklungszusammenarbeit, Politik und Raumplanung »professional schools« eingerichtet worden.

Ein grundständiges betriebswirtschaftliches Studium ist nicht üblich. Vielmehr erwerben erfolgreiche »mid-career professionals« aller Fachrichtungen die für höhere Managementpositionen nötigen betriebswirtschaftlichen Kenntnisse in postgradualen MBA-Studiengängen. Ingenieurwissenschaften und Architektur können in den USA sowohl grundständig (meist fünfjährige Bachelor-Programme) als auch postgradual studiert werden.

*Beispiel England:* In England gibt es neben den üblichen dreijährigen eine Reihe vierjähriger Bachelor-Studiengänge, insbesondere dann, wenn ein Sprach- oder Austauschjahr oder eine weitere Disziplin integriert wird. Auch in den bildenden Künsten werden bis zum Bachelor regelmäßig nicht drei, sondern vier Jahre benötigt; hier ist ein »foundation year« üblich. Hinzu kommen Sonderregelungen in den klassischen akademischen Professionen.

Das Medizinstudium ist zwar grundständig, weicht aber mit fünf Jahren Dauer von der dreijährigen Norm für ein Bachelor-Studium ab.

Die juristische Ausbildung sieht nach dem dreijährigen Bachelor (LLB) weitere drei Jahre berufspraktischer Ausbildung durch die Anwaltsinnungen sowie ein Praxisjahr in einer Kanzlei vor, bevor die Anerkennung als Anwalt erfolgt. Neben dieser klassischen Route gibt

es auch eine postgraduale Ausbildung zum Anwalt, die auf einem nichtjuristischen Bachelor aufsetzt.

Es gibt zwei Wege in das Lehramt: Entweder schließt man ein Postgraduate Certificate of Education (PGCE) an einen regulären Bachelor of Arts oder Science an, oder man studiert einen grundständigen Bachelor of Education (B.Ed.). Beides dauert insgesamt vier Jahre. In den Ingenieur- und einigen Naturwissenschaften hat sich in den vergangenen zehn Jahren – als Antwort auf das sinkende Niveau der als Eingangsqualifikation geforderten einschlägigen A-levels – eine weitere Ausnahme herausgebildet: Ein vierjähriger grundständiger Master of Engineering (M.Eng.) (oder z. B. M. Phys. oder M. Chem.), der als undergraduate degree allerdings nicht mit dem postgradualen M. Sc. zu verwechseln ist.

*Beispiel Australien:* Charakteristisch für Australien ist, dass in sämtlichen Studienrichtungen – auch den akademischen Professionen, mit der einzigen Ausnahme der Psychologie – der Bachelor-Abschluss berufsqualifizierend ist; ein Master wird nicht benötigt. Nur dauert das Bachelor-Studium in bestimmten Fachrichtungen eben länger, und zwar in den Ingenieurwissenschaften und der Psychologie vier, in Architektur fünf und in Medizin sechs Jahre (das Studium der Medizin schließt in Australien üblicherweise mit dem Doppelabschluss BS MB ab). Um Lehrer zu werden, schließt man wie auch in England entweder ein Diploma of Education an einen regulären Bachelor of Arts oder Science an, oder studiert einen grundständigen Bachelor of Education (B. Ed.). Beides dauert insgesamt vier Jahre.

*Beispiel Kanada:* Kanadische Bachelor-Programme befähigen traditionsgemäß direkt zum Einstieg ins Berufsleben. Dies gilt auch heute noch für sämtliche Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften wie Biologie, Biochemie, Chemie, Physik, für Betriebswirtschaft, aber auch für die gängigen ingenieurwissenschaftlichen Abschlüsse. Die Länge der Programme schwankt zwischen drei und vier Jahren, je nach Fach, Provinz und Hochschule. Ein Master als Grundlage der Berufspraxis wird allerdings in einigen Fächern zunehmend üblich, entweder weil eine Spezialisierung erforderlich ist (z. B. Geotechnik in Bauwesen) oder auch, weil sich dadurch bessere Karriereaussichten (z. B. in der Chemie oder Biochemie) eröffnen.

In bestimmten Fachrichtungen ist ein Master oder gar ein Doktor-

grad zum Berufseintritt erforderlich: Medizin, Zahnmedizin und neuerdings auch Psychologie erfordern einen Doktorabschluss; Jura und Finanz- und Rechnungswesen/Controlling setzen einen Master oder einen vom Niveau her ähnlich spezialisierten Abschluss voraus. Das Medizinstudium und Jura werden in Kanada – je nach Provinz – sowohl grundständig als auch postgradual angeboten. Auch die Lehrerausbildung gibt es in beiden Varianten (B.Ed. oder als einjähriges Zertifikat nach einem relevanten Bachelor-Studium).

*7. Modularisierung in Verbindung mit »credits« und studienbegleitenden Prüfungen ist heute ein grundlegendes Merkmal angelsächsischer Bachelor-Programme. Die Stärke dieser Instrumente liegt darin, eine gelungene Balance aus Struktur und Flexibilität zu ermöglichen.*

Wichtiges Strukturprinzip angelsächsischer Bachelor-Programme ist die Möglichkeit, kompakte Lehreinheiten in einem vorgegebenen Rahmen zu einem individuellen Studienweg zusammenzustellen. Pflichtfächer, Wahlfächer und Wahlpflichtfächer lassen sich auf unterschiedliche Weise kombinieren, um den vorgesehenen Studienumfang und die dabei zu vermittelnden Kompetenzen zu erreichen. Diese Modularisierung des Studiums unterstützt einen klaren curricularen Aufbau und eine sinnvolle Gliederung des Studiums; das erleichtert die Orientierung im Studienverlauf. Zudem erlaubt sie überzeugende Antworten auf die disziplinäre Ausdifferenzierung und den Ausbau von Interdisziplinarität. Neue Forschungsentwicklungen können relativ leicht in klassische Fächer integriert werden, ohne dass ein neuer Studiengang eingerichtet werden muss.

Besonders an australischen Hochschulen werden Module zur unkomplizierten Erweiterung des Studienangebots genutzt, indem Themen aus Nachbardisziplinen, aber auch berufsorientierte Angebote als Wahlpflichtveranstaltungen in Studienprogramme integriert werden.

Die Erfahrungen im englischsprachigen Raum verdeutlichen aber auch die Notwendigkeit bewusster Studiengangskonzeption mit Blick auf das Curriculum insgesamt, damit das Studium mehr ist als eine Sammlung unzusammenhängender Kurse (Menu statt à la carte). Die angemessene Balance aus studentischer Wahlfreiheit und curricularer Kohärenz gilt es immer wieder neu zu finden. So sichern US-amerikanische Elitehochschulen über strikte Mindestanforderungen, die die Belegung von Kursen aus definierten Bereichen vorschreiben,

dass bestimmte Kompetenzen bei ihren Studierenden ausgebildet werden.

In England verbreitete sich die Modularisierung von Studiengängen unter dem Einfluss des US-amerikanischen Vorbilds erst in den vergangenen zehn Jahren; erst langsam entwickeln sich einheitliche Standards bei der Vergabe von »credits«. Bis heute steht »credit accumulation« in angelsächsischen Ländern im Vordergrund vor dem »credit transfer«, da der Wechsel der Hochschule während eines Bachelor-Studiums unüblich ist.

*8. Kennzeichnend für angelsächsische Bachelor-Studiengänge ist nicht zuletzt eine deutliche Orientierung am Studierenden, die mit »Verschulung« aber nichts zu tun hat.*

»Undergraduate«-Studiengänge in den untersuchten Ländern sind tendenziell eher von den Interessen und Bedürfnissen der Studierenden her konzipiert als aus der Eigenlogik einzelner wissenschaftlicher Disziplinen heraus. Dies zeigt sich auch bei der Messung studentischer Leistungen durch »credits«, die die konkrete Arbeitslast der Studierenden und eben nicht die am Dozenten orientierten Semesterwochenstunden zum Maßstab haben. Neben der individuellen Betreuung der Studierenden bemühen sich Hochschulen auch durch Kleingruppenarbeit um hohe Studienintensität, sofern dies unter den Bedingungen des Massenstudiums realisierbar ist.

Das am Studienerfolg orientierte Studienmodell wird gerade von deutscher Seite gerne als Verschulung stigmatisiert. Die Vorteile einer klaren Strukturierung liegen aber auf der Hand. Tatsächlich kennzeichnen eine klare Studienorganisation, eine vergleichsweise hohe Arbeitslast und dichte Taktung von zu erbringenden Leistungen, verbindliche Anwesenheitsregelungen und eine enge Betreuung durch die Dozenten den Studienverlauf. Auch beinhaltet das Belegen eines Kurses automatisch die Prüfungsanmeldung. All das ist Voraussetzung für ernsthaftes seminaristisches Arbeiten und ein anspruchsvolles Studium. Darüber hinaus unterstützt die Modularisierung individuelle Lernpfade.

Die Motivation für diese im Vergleich zu Deutschland starke Übernahme von Verantwortung für die Studierenden von Seiten der Hochschule basiert nicht zuletzt auf klaren Anreizen durch Studiengebühren und Konkurrenz um talentierte Studierende. Sie hat aber sicherlich auch mit dem geringeren Studieneintrittsalter zu tun.

*9. Ein Problem mit überlangen Studienzeiten gibt es im englischsprachigen Raum nicht.*

Dazu tragen eine Fülle von Faktoren bei: klare Studienstrukturen, durchdachter Studienaufbau, enge Betreuung der Studierenden und Kohortenbildung unterstützen ein zügiges Studium. Studiengebühren machen den Wert des Studiums bewusst und stellen einen Anreiz dar, die Zeit an der Hochschule effizient zu nutzen. Die Gehaltserwartungen von Hochschulabsolventen machen einen Studienabschluss auch ökonomisch lohnend. Hinzu kommt, dass die Regelstudienzeit an angelsächsischen Hochschulen nicht nur in Jahren, sondern entsprechend dem »credit system« auch durch die Anzahl von »credits« ausgedrückt wird.

Dies hat u. a. den Vorteil, dass Teilzeitstudierende, die neben dem Studium arbeiten oder Kinder erziehen, sich formal als solche einschreiben können, entsprechend geringere Gebühren zahlen und nicht mit Langzeitstudierenden verwechselt werden. Gerade im Weiterbildungsbereich sind solche Arrangements in Australien und England verbreitet.

*10. Im Gegensatz zu Deutschland gibt es im angelsächsischen Raum keine staatliche Normierung hinsichtlich der Nomenklatur der Abschlüsse.*

Angelsächsische undergraduate-Programme schließen in der Mehrzahl mit dem Bachelor als erstem akademischem Grad ab. Neben den beiden klassischen Graden des Bachelor of Arts (BA) und Bachelor of Science (B.Sc.) finden sich weitere Abschlussbezeichnungen, die entweder eine besondere fachliche Ausrichtung (Bachelor of Education (B.Ed.), Bachelor of Engineering (B.Eng.) usw.) oder die besondere Qualität des Abschlusses (Bachelor with Honours, B.Hon.) ausdrücken. Mit diesen Abschlusstiteln sind aber keine durchgängigen Wertigkeiten verbunden. Die Gepflogenheiten variieren von Land zu Land, zudem sind die Hochschulen weitgehend frei in der Vergabe und nutzen Gradbezeichnungen, um ein bestimmtes Studienprofil auszudrücken.

Die in Kontinentaleuropa entstandene Vorstellung, BA und B.Sc. als »akademische« oder »wissenschaftliche« Grade seien fachbezogenen Graden wie Bachelor of Engineering, Education o.ä. prinzipiell überlegen, findet im englischsprachigen Raum keine Entsprechung. Allerdings wird vereinzelt der Zusatz »Sc.« als Ausweis besonderer Wissenschaftlichkeit gegenüber dem BA verwandt – zum Beispiel

vergibt die London School of Economics and Political Science auch in Fächern wie Philosophie und Geschichte neben dem klassischen BA den B.Sc., wenn die Studiengänge einen hohen Spezialisierungsgrad aufweisen. Auch der Zusatz »with honours« schwankt in seiner Bedeutung, da er in England den Regelabschluss bezeichnet, in Australien – und z.T. in Kanada – aber an herausragende Studierende nach einem vierten Forschungsjahr vergeben wird.

## **Bildungsziele und Beschäftigungssystem**

*11. Die Mehrzahl angelsächsischer Bachelor-Programme zielt nicht auf Ausbildung in einem bestimmten Beruf, wohl aber auf eine allgemeine und umfassende Berufsbefähigung. Dem entsprechen die Erwartungen der Arbeitgeber. Der Bachelor ist damit in diesen Ländern der berufsqualifizierende Regelabschluss und bietet gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt.*

Mit Ausnahme einer überschaubaren Anzahl von klassischen Professionen (siehe Punkt 6) haben die Bachelor-Abschlüsse eine allgemeine Berufsbefähigung zum Ziel, an die sich die konkrete Berufsausbildung erst noch anschließt – meist durch den Arbeitgeber selbst in Form von »training on the job«, teilweise aber auch durch spezialisierte postgraduale Studienangebote. Mit dem Bachelor-Grad verbindet sich zumeist kein spezifisches Berufsbild, sondern ein verhältnismäßig umfassendes Verständnis von Berufsfähigkeit, das auch auf Arbeitgeberseite weitgehend akzeptiert ist. Im Wesentlichen wird von Bachelor-Absolventen erwartet, dass es sich um intelligente Menschen mit einer guten Allgemeinbildung handelt, die sich schnell in neue Zusammenhänge eindenken können, sich neues Wissen aneignen und Probleme strukturieren und lösen können.

Für die große Mehrzahl der Absolventen beginnt nach dem Abschluss des Bachelor-Studiums der Eintritt in eine berufliche Tätigkeit. Nur eine Minderheit führt das Studium mit einem Master- oder Promotionsprogramm konsekutiv fort, wobei es sich nicht unbedingt um dasselbe Fach handeln muss. Ein Teil der Absolventen nimmt nach ein paar Jahren der Berufstätigkeit das Studium an einer Hochschule wieder auf. Dabei dient die Phase der beruflichen Tätigkeit neben der praktischen Erfahrung vielfach auch der Finanzierung des weiterführenden Studiums. In einigen Master-Programmen sind Berufserfahrungen Zulassungsvoraussetzung.

*12. Auch wenn der Grad der fachwissenschaftlichen Ausrichtung variiert, ist das Bachelor-Studium stets wissenschaftlich fundiert; Ziel ist die Fähigkeit kritischer, individueller Wissensaneignung und -anwendung.*

Gemeinsam ist den angelsächsischen Bachelor-Studiengängen der Anspruch von »Bildung durch Wissenschaft« – durchaus im humboldtschen Sinne. Er basiert auf der Vorstellung, dass auf diese Weise zwar nicht die Ausbildung für einen bestimmten Beruf, wohl aber Berufsfähigkeit in einem umfassenden Sinne erreicht wird. Fach- und überfachliche Kompetenzen werden miteinander verbunden. Die Gewichtung dieser Elemente variiert allerdings nach Land, Institution und Fach.

Das traditionelle englische Modell beruht eher auf der Vorstellung, dass auch überfachliche Kompetenzen am besten an dem vertieften Studium eines einzelnen Faches geübt werden. Im Gegensatz dazu setzt das US-amerikanische Studium generale gerade auf die Auseinandersetzung mit einer Vielfalt von Gegenständen. Auch in Kanada gibt es eine verwandte Idee, die so genannten »breadth requirements« oder »distribution requirements«. Australische Studiengänge zeichnen sich hingegen durch eine vergleichsweise starke »skills«-Orientierung aus, die auf eine traditionell enge Kooperation zwischen Universitäten und Unternehmensverbänden zurückgeht, d.h., für Arbeitgeber interessante Schlüsselkompetenzen haben oft ihren festen Platz in den Curricula.

*13. Die Idee der Berufsbefähigung durch Wissenschaft ist aber – nicht zuletzt durch die Expansion der Hochschulsysteme – auch an angelsächsischen Hochschulen nicht mehr überall innerhalb des Curriculums realisierbar.*

Angesichts der Expansion im tertiären Bildungswesen und den unterschiedlichen Fähigkeiten der Studienanfänger gehen einige angelsächsische Hochschulen mittlerweile dazu über, Defizite bei grundlegenden Lernkompetenzen durch »Stützkurse« zu kompensieren. Dies gilt insbesondere für mittlere und schwächere Hochschulen. Auch vermitteln immer mehr Hochschulen von Arbeitgebern geforderte »skills« (Präsentationstechniken, adressatenorientiertes Schreiben, bestimmte Computerprogramme) in zusätzlichen Kursen neben dem Fachstudium. Darüber hinaus bieten immer mehr Einrichtungen des tertiären Bildungssektors akademische Programme an, die sich mit stark am Arbeitsmarkt orientierten Fächerkombinationen an

Studierende mit Interesse an einem Studium mit sehr konkretem Berufsbezug richten. Auch diese Programme können zum Großteil an ein postgraduales Studium angeschlossen werden.

*14. Angelsächsische Bachelor-Modelle weisen eine im Vergleich zu Deutschland hohe Durchlässigkeit »von unten« auf. Berufsausbildung und Hochschulsystem sind weniger stark von einander abgegrenzt. Die Hochschulsysteme selbst beteiligen sich an der Berufsausbildung, extern erworbene Berufsqualifikationen sind aber auch leichter auf ein Studium anrechenbar.*

Im angelsächsischen Raum gibt es eine Fülle berufsqualifizierender Abschlüsse unterhalb des Bachelor, die im Hinblick auf ein akademisches Studium anschlussfähig sind.

In England vergeben Universitäten selbst oder in Kooperation mit umliegenden »colleges of further education« die von Edexcel akkreditierten berufsbildenden Abschlüsse Higher National Certificate (einjährig) und Higher National Diploma (zweijährig). Daneben gibt es mit dem Certificate of Higher Education (einjährig) und das Diploma of Higher Education (zweijährig) noch zwei so genannte »exit awards« auf dem Wege zu einem Bachelor.

Neu eingeführt wurde im Jahre 2001 auch der Foundation Degree, der ein auf entsprechende Bachelor-Programme anrechenbares zweijähriges berufsorientiertes Studium zertifiziert. Die Abschlüsse wurden in Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern entwickelt und werden von Universitäten und »colleges of higher education« vergeben. Darüber hinaus ist mit Accreditation of Prior/Experimental Learning (APL/APEL) ein Instrument geschaffen worden, um die in der Berufsausbildung erworbenen Qualifikationen als »credits« in ein Hochschulstudium einzubringen. Der Hochschulzugang wird auf diese Weise über den Kreis derjenigen mit »A-levels« hinaus erweitert.

Kennzeichnend für die Integration der Berufsausbildung in bzw. die Anschlussfähigkeit an das Hochschulstudium in den USA ist die Zusammenarbeit von »community colleges« mit benachbarten Universitäten und »liberal arts colleges« im öffentlichen Hochschulsystem. Zum Beispiel besteht im kalifornischen öffentlichen Hochschulsystem für gute Absolventen der zweijährigen »community colleges« innerhalb von Rahmenabkommen die Möglichkeit, ihre in »associate degree«-Programmen erworbenen »credits« in ein universitäres

Bachelor-Studium einzubringen. Entscheidend für diese Form der Zusammenarbeit sind ein flexibles Modulsystem und ein gewisses Maß an Toleranz bei der Anrechnung von Studienleistungen. Diese wird von staatlicher Seite im Interesse der effizienten Nutzung öffentlicher Ressourcen eingefordert.

Eine zunehmende Verschränkung von postsekundärer Ausbildung und Hochschulbildung ist auch in Australien zu beobachten. Im Zuge der Schaffung eines einheitlichen Systems gegen Ende der 80er Jahre wurden höhere Berufsschulen in das universitäre System integriert und viele bis dahin zweijährige Berufsausbildungen zum Bachelor ausgebaut. Gemäß den Empfehlungen der »National guidelines of cross-sectoral qualification linkages« bemühen sich die Hochschulen darüber hinaus um ein konsistentes System aufeinander aufbauender Qualifikationen, das durch ein verbessertes »credit«-Transfersystem berufliche Abschlüsse anschlussfähig macht.

In Kanada gibt es zwei reguläre akademische Abschlüsse unterhalb des Bachelor-Niveaus: Certificate of Higher Education (einjährig) und Diploma of Higher Education (zweijährig). Diese werden von Colleges und »community colleges« angeboten und können genutzt werden, um sich für Bachelor-Programme zu qualifizieren – in einigen Fällen können auch »credits« angerechnet werden. In der Provinz British Columbia gibt es so genannte »university colleges«, die sowohl »certificates« und »diplomas« als auch Bachelor-Abschlüsse anbieten.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass im englischsprachigen Raum Qualifikationen unterhalb des Bachelor verbreitet sind, die funktional mit der deutschen dualen Ausbildung vergleichbar sind. Sie sind jedoch im Unterschied zur dualen Ausbildung in Deutschland anschlussfähig an ein akademisches Studium. Die größere institutionelle Nähe der Berufsausbildung zum Hochschulstudium in diesen Ländern erleichtert die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Abschlüssen auf ein Hochschulstudium.

## Hochschultypen

*15. Trotz unitarischer Tendenzen sorgen Differenzierung und Profilbildung innerhalb der Hochschulsysteme für inhaltliche und institutionelle Vielfalt der angebotenen Bachelor-Studiengänge.*

Unabhängig davon, ob die Hochschulen wie in England und Australien formal in einem einheitlichen System zusammengefasst sind oder ob es wie in den USA eine deutliche formale und statusbezogene Unterscheidung von tertiären Bildungsinstitutionen gibt, zeichnen sich sämtliche angelsächsische Hochschulsysteme durch einen hohen Differenzierungsgrad aus, der es erlaubt, unterschiedliche studentische Zielgruppen ihren Fähigkeiten und Interessen gemäß anzusprechen. Neben die vertikale Differenzierung – nach besserer und schlechterer Qualität – tritt also eine horizontale Differenzierung im Sinne von unterschiedlichen Angeboten für unterschiedliche Studierende. Nicht nur Studieninhalt und Abschlussnote, sondern auch Profil und Qualität der besuchten Hochschule sind daher entscheidend für die Einschätzung eines Bachelor-Abschlusses.

Im Unterschied zu Deutschland gibt es in keinem angelsächsischen Vergleichsland eine gesetzliche Unterscheidung zwischen berufs- und wissenschaftsorientierten Hochschul- oder Programmtypen. Vielmehr bleibt es den einzelnen Hochschulen überlassen, den Stellenwert berufs- und wissenschaftsorientierter Elemente im curricularen Gesamtangebot zu bestimmen. Da die Berufsausbildung in viele Bachelor-Studiengänge integriert oder anschlussfähig gestaltet ist (siehe Punkt 14), kommt es zu einer relativ großen Durchlässigkeit zwischen den Programmen mit unterschiedlichem professionellem bzw. akademischem Anspruch. Auch die verbreiteten Zwischenabschlüsse unterhalb des Bachelor-Grads sind ein wesentliches Element, um diese Durchlässigkeit zu erreichen.

*16. Die Verantwortung für einen konkreten Studiengang, inklusive Konzeption und Zulassung, ist in der Regel klar bei einer bestimmten organisatorischen Einheit innerhalb der Hochschule verortet und gebündelt.*

In den großen US-amerikanischen Forschungsuniversitäten werden »undergraduate«- und »graduate«-Programme in der Regel von unterschiedlichen institutionellen Einheiten innerhalb einer Einrichtung verantwortet, die auf den nach disziplinären Gesichtspunkten organisierten »departments« aufliegen und diese verbinden. Es gibt aber auch freistehende »undergraduate colleges« und »graduate schools« bzw. »professional schools«. Innerhalb der Hochschulsysteme der anderen Vergleichsländer ist eine institutionelle Trennung zwischen Bachelor und Master weniger deutlich ausgeprägt. Eine klare institutionelle Zuordnung der Verantwortung für Studienangebote

(»program leader«, »director of graduate studies«) ist aber ebenso verbreitet wie die Angliederung des Graduiertenstudiums an universitäre Forschungszentren.

## **»Lehren« für ein gestuftes Studiensystem an deutschen Hochschulen**

Das vorliegende Papier erhebt nicht den Anspruch, unmittelbare Empfehlungen für die Ausgestaltung deutscher Bachelor-Studiengänge abzuleiten. Einige besonders augenfällige »Lehren« für die Gestaltung des gestuften Studiensystems sollen gleichwohl vorangestellt werden:

1. *Mit dem zeitlichen Rahmen für Bachelor- und Master-Studiengänge wird in Deutschland zu dogmatisch umgegangen.* Gerade wenn eine flächendeckende Umstellung erreicht werden und es gelingen soll, möglichst viele Fächer einzubeziehen, muss der zeitliche Rahmen flexibel und gestaltbar bleiben. In allen Vergleichsländern gibt es Varianten des jeweiligen Grundmusters und Ausnahmen von der Regel, insbesondere in den akademischen Professionen. Eine sich immer klarer abzeichnende politische Versteifung auf das 3-plus-2-Konzept erscheint daher nicht zielführend. Abweichungen sollten allerdings aus Sachgründen und nicht mit dem Ziel der Besitzstandswahrung erfolgen; es gilt, einen angemessenen Mittelweg zwischen Überreglementierung und einem Wirrwarr von Ausnahmen zu finden.

2. *Die Konzeption vieler deutscher Bachelor-Studiengänge erscheint inhaltlich zu eng.* Das ist weder im Sinne der Studierenden, noch passt es in die internationale Hochschullandschaft. Gerade wenn in Zukunft die Massenfächer auf Bachelor- und Master-Studiengänge umstellen, muss einer kleinteiligen Zergliederung der Fächer entgegen gewirkt werden. Die in allen Vergleichsländern beobachtete Tendenz, mit breiten Studieneingangsphasen, interdisziplinären Programmen oder mit »double major«- und »major-minor«-Modellen eine Verbreiterung der Inhalte und flexible Kombinationen zu ermöglichen, droht in Deutschland konterkariert zu werden.

3. *Die deutsche Diskussion um die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge ist überfokussiert auf Wertigkeits- und Berechtigungsdiskussionen.* Diese Diskussionen halten sich an formalen Kriterien wie der Länge des Studiums und vergebenen Graden fest. Der Blick in die Vergleichsländer zeigt, wie vielfältig und kontextabhängig solche

Wertigkeiten sind. Einzelne herausgegriffene Beispiele aus dem Ausland sind als Orientierungsmarken ungeeignet. Vielmehr geht es darum, im eigenen Kontext inhaltlich überzeugende Angebote für unterschiedliche Bedarfe von Studierenden und seitens des Arbeitsmarkts zu schaffen und diese transparent und untereinander anschlussfähig zu gestalten. Dabei spielen neben Bachelor- und Master-Graden auch andere, berufsorientierte Abschlüsse wie »diplomas« und »certificates« eine Rolle.

4. *In Deutschland wird insgesamt noch nicht genügend über die Einbeziehung und Anschlussfähigkeit des berufsbildenden Systems an das Hochschulsystem nachgedacht.* Das duale Ausbildungssystem genießt sehr hohes Ansehen in Deutschland. Was es aber im Vergleich zu den untersuchten Vergleichsländern nicht ausreichend leistet, ist, Wege zu akademischen Abschlüssen zu eröffnen. Aber auch andere Ausbildungen, insbesondere im sozialen und medizinischen Bereich, sind wenig anschlussfähig gestaltet. Viele Studierende machen zunächst eine Ausbildung und nehmen anschließend ein Hochschulstudium auf, ohne dass ihre bisherigen Leistungen angerechnet würden. Dadurch verlängern sich die Qualifikationszeiten erheblich. Eine Erhöhung der Anschlussfähigkeit der beruflichen Ausbildung an die akademische Bildung bzw. ihre Integration ist eine wichtige Aufgabe, wenn eine Ausweitung der Absolventenzahlen erreicht werden soll.

5. *Die Unterscheidung in »forschungsorientierte« und »anwendungsorientierte« Master-Studiengänge droht sich in Deutschland in kontraproduktiver Weise zu verfestigen.* Zwar können der Tendenz nach solche Programme auch in den Vergleichsländern unterschieden werden, jedoch ist diese Unterscheidung weit weniger dominant als in Deutschland und zudem nicht mit unzweckmäßigen Wertigkeitsvorstellungen belastet. Auch gibt es dazu keine gesetzlichen oder gesetzesähnlichen Vorschriften. Vielmehr sind es gerade die Integration und Verzahnung von Forschung und Anwendung auf allen Niveaustufen, die eine Stärke angelsächsischer Hochschulsysteme ausmacht. Beispiele hierfür sind ebenso die US-amerikanischen »professional schools« wie die Fülle spezialisierter Master-Programme in England, die Experten auf den unterschiedlichsten Gebieten ausbilden.

6. *Um Regelstudienzeiten besser einhalten zu können, sollte der Status des Teilzeitstudierenden geschaffen bzw. stärker genutzt, berufsbegleitende Programme sollten verstärkt angeboten werden.* Natürlich tragen auch mangelnde Studienberatung und unstrukturierte Studienprogramme

zu langen Studienzeiten an deutschen Hochschulen bei. Der Blick in die englischsprachigen Vergleichsländer zeigt aber, dass es überall Studierende gibt, die nebenher arbeiten oder familiären Verpflichtungen nachkommen und dadurch länger für ihr Studium brauchen. Da sie aber als Teilzeitstudierende eingeschrieben sind, sind sie von Langzeitstudierenden unterscheidbar. So können auch eventuelle Studiengebühren auf unbürokratische Weise an der tatsächlich in Anspruch genommenen Leistung festgemacht werden.

7. *Realistische und konsistente Studienkonzepte mit klaren Anforderungen und strukturiertem Verlauf zu entwickeln verlangt eine höhere Verbindlichkeit seitens der Hochschule, als dies in einigen Fachkulturen an deutschen Universitäten tradiert ist.* Diese Verbindlichkeit wird sich nur erreichen lassen, wenn die Bedeutung der Studienorganisation und der Lehre deutlich akzentuiert wird. Diese Akzentuierung spiegelt sich in den Vergleichsländern in der institutionell verankerten Gesamtverantwortung für Studienprogramme wider und schlägt sich z. B. in der besonderen Aufmerksamkeit nieder, mit der die Einstiegsphase des Studiums gestaltet wird.

## Literatur

- Müller-Böling, Detlef, und Johanna Witte. »Argumente für eine rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge an deutschen Hochschulen«. *Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte: Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik*. Hrsg. Norbert Benschel, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003. 155–158.
- OECD. *Education at a Glance: Indicators 2003*. OECD Publications, Paris 2003.
- Witte, Johanna. »The Introduction of Two-Tiered Study Structures in the Context of the Bologna Process: A Theoretical Framework for an International Comparative Study of Change in Higher Education Systems«. *Higher Education Policy* (17) 4 2004. 405–425.
- Witte, Johanna, Magnus Råde, François Tavenas und Lars Hüning. »Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor?«. CHE Arbeitspapier 55. Gütersloh 2004.
- Witte, Johanna, und Ulrich Schreiterer. »Die Umstellung von Bache-

lor- auf Master-Studiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben«. *Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte: Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik*. Hrsg. Norbert Bense, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003. 225–240.

# Diskussion

*Jan-Martin Wiarda*

Das Ergebnis war eindeutig und leuchtete von der Leinwand: 79 Prozent der Teilnehmer waren schon vor Beginn des CHE-Symposiums der Auffassung, dass die Umstellung der deutschen Studienabschlüsse auf Bachelor und Master eher Chancen bedeute als Risiken. CHE-Leiter und Gastgeber Detlef Müller-Böling, seit Jahren ein wortstarker Befürworter der Umstellung, war sichtlich zufrieden und scherzte: »We are preaching to the choir.«

Um die neuen, gestuften Abschlüsse an deutschen Universitäten und ihre englischsprachigen Vorbilder sollte es also gehen in der ersten Expertenrunde des Tages. Den Gesprächsstoff dazu lieferte zunächst ein länderübergreifender Vergleich: Ulrich Schreiterer, seit bald einem Jahr Senior Research Scholar an der Yale-Universität, stellte die wesentlichen Charakteristika der Studienprogramme in den USA, Großbritannien und Australien vor. Schnell wurde deutlich: Wenn in der Reformdebatte hierzulande immer noch von »dem Bachelor« und »dem Master« die Rede ist, die es ohne Abstriche zu übernehmen gelte, zeugt das von Unkenntnis. »Die Frage ist doch, was genau ich damit eigentlich meine«, sagte Schreiterer.

Sein Fazit: Ein weltweites »Einheitsmodell« Bachelor gibt es gar nicht, jedes Land hat sein ganz eigenes System entwickelt, der britische Bachelor ist nicht gleich dem australischen und erst recht nicht gleich dem amerikanischen. Die Unterschiede beginnen schon bei der Länge der Programme: In Großbritannien und Australien sind drei, in den USA vier Jahre das Grundmodell – überall gibt es aber vielfältige Ausnahmen von der Regel. Und auch die zugrunde liegenden Studienkonzepte unterscheiden sich erheblich: Während zum Beispiel amerikanische Bachelor-Studenten zunächst eine Art Studium generale absolvieren müssen, gibt es in Großbritannien ein Fachstudium gleich von Anfang an.

Schließlich spielt die konkrete Berufsorientierung in Australien und Großbritannien eine zunehmende Rolle, in den USA geht es dagegen vorrangig um die Formung der Persönlichkeit. »Auf den Kontext kommt es an«, war angesichts so verschiedener Studienprofile das Motto, mit dem Schreiterer seinen Vortrag überschrieben hatte. Folglich existiere auch kein fertiges »one size fits all«-Muster, das Deutschland übernehmen könne, betonte er mehrfach.

Immerhin, eine Reihe grundsätzlicher Gemeinsamkeiten in allen drei Ländern wusste Schreiterer am Ende doch aufzuzählen: Nur eine Minderheit erwerbe den Master, der Bachelor sei überall der Regelabschluss, und überall gehe es in erster Linie um die Vermittlung von Problemlösungskompetenz statt simplem Wissen. »Der Bachelor ist die Grundlage; Vertiefung und Spezialisierung kommen später«, ergänzte Schreiterer. Eine weitere Gemeinsamkeit: Die Hochschulen suchen sich ihre Studenten selber aus, ein Recht auf Hochschulzugang, wie das deutsche Abitur es immer noch darstellt, kennt keines der Länder.

Schreiterer beendete seinen Vortrag mit einer Reihe von Fragen, die er gleich an die Gesprächsrunde weiterreichte: Wie viel fachliche Breite braucht und verträgt der Bachelor? Und was genau heißt eigentlich »berufsqualifizierend«, was der Bachelor ja laut deutschem Hochschulrahmengesetz sein soll? Angesichts solcher Fragen machte ein Satz umso mehr Sinn, den Detlef Müller-Böling bereits zur Begrüßung formuliert hatte: »Der deutsche Bachelor muss noch erfunden werden!«

Dass das zumindest in Ansätzen bereits passiert ist, demonstrierte Michael Baurmann von der Universität Düsseldorf anschließend mit einem Kurzvortrag über den dortigen Bachelor für Sozialwissenschaften. Seit seiner Einführung ist die Abbrecherquote auf unter sieben Prozent gesunken; 70 Prozent der Studenten absolvieren ihr Studium mittlerweile innerhalb der Regelstudienzeit. »Das sind schon sensationelle Zahlen«, sagte Baurmann. »Damit haben wir selbst so nicht gerechnet.«

Der Bachelor in Düsseldorf läuft über drei Jahre und besteht aus einer Vielzahl von Modulen, zwischen denen die Studenten teilweise wählen können. Am Ende steht eine obligatorische, dreimonatige Abschlussarbeit. »Das ist kein verschultes Studium, aber ein strukturiertes«, betonte Baurmann. Gedacht sei der Bachelor als Grundlage für eine weitere Spezialisierung in den Sozial-, Politik- oder Medienwis-

senschaften. In seiner Länge und fachlichen Ausrichtung entspreche er am ehesten noch dem australischen Modell. »Aber unser Konzept unterscheidet sich wirklich von allen.«

Damit lag Baurmann ganz auf der Linie der Zuhörer, denn die hatten sich zuvor in einer weiteren Runde mit einer Mehrheit von 58 Prozent dafür ausgesprochen, die deutschen Hochschulen sollten sich bei der Umstellung ihrer Studiengänge an keinem der internationalen Vorbilder allein orientieren. Könnte das Düsseldorfer Konzept also ein Hinweis sein, wie die deutsche Version des Bachelor am Ende aussehen wird? Moderatorin Kate Maleike vom Deutschlandfunk sprach zumindest von einem »richtungsweisenden Modell«. Warum sich dennoch so viele Hochschulen bei der Umstellung ihrer Studiengänge schwer tun, da konnte auch Baurmann nur spekulieren. Es gebe wohl eine Art »Fachkonservatismus« unter seinen Kollegen, dazu komme auch die Angst, dass der Bachelor vielleicht doch nicht akzeptiert werde von Studenten, Professoren und Arbeitgebern.

Da war sie wieder, eine der zentralen Fragen der Studienreformdebatte: Wie kommen sie an, die neuen, internationalen Abschlüsse in einem akademischen Umfeld, das geprägt ist von Jahrhunderten eigenständiger Entwicklung? Bedeutet die Umstellung tatsächlich eine Aufgabe deutscher Bildungstraditionen, wie Maleike und Müller-Böling einschlägige Kritiken zitierten?

Reinhold Rudi Grimm, Vorsitzender des Allgemeinen Fakultätentages und des Philosophischen Fakultätentages, betonte zwar, solche Ängste seien unbegründet, doch gleichzeitig gab er zu bedenken, in der Tat bestehe eine gewisse Skepsis, ob sich das neue Studienmodell wirklich flächendeckend umsetzen lasse in der ganzen Breite der bestehenden Fächerstrukturen. Manchen seiner Kollegen komme es so vor, als stecke hinter der Reform vor allem die Absicht, zu sparen und zu kürzen. »Dass das nicht so gemeint ist, wird manchmal nicht so vermittelt.« Grimm warnte davor, jetzt in Aktionismus zu verfallen und ganzen Fakultäten die neuen Abschlüsse einfach überzustülpen. In der Übergangszeit bis zur totalen Umstellung würde er es stattdessen gerne sehen, wenn sie nebeneinander beständen: alte Studiengänge, die Stück um Stück reformiert würden, und »neue Avantgarde-Abschlüsse«.

An dieser Stelle spitzten Zuhörer wie Gesprächspartner auf dem Podium die Ohren. Denn die Übergangszeit, die Gesamtdauer der Neustrukturierung, gehört zu den heißen Themen der Reform. Laut

der Bologna-Beschlüsse soll sie 2010 abgeschlossen sein. Grimm wandte sich gegen falschen Eifer. Die Universitäten und Fachhochschulen bräuchten noch Zeit, um die Reformen abzuschließen, forderte er – und sorgte für ein Raunen unter den Zuhörern, als er dafür einen Zeitraum von nochmal zehn Jahren ins Spiel brachte. Es könne natürlich auch schneller gehen, ergänzte er später. »Doch wer meint, fünf Jahre würden reichen, um die Reformen abzuschließen, der irrt sich.«

Unterstützung bekam Grimm in dieser Einschätzung vom Berliner Jurastudenten Bastian Baumann vom europäischen Studentenverband ESIB. Deutschland hänge tatsächlich hinterher in der Umsetzung der Bologna-Beschlüsse. Hinzu komme, dass die deutschen Studenten mit ihren Sorgen und Vorschlägen zu wenig Gehör fänden in der gegenwärtigen Reformdebatte. »Dabei hängt der Erfolg von Bachelor und Master am Ende von der Akzeptanz unter den Studierenden ab.« Baumann kritisierte zum Beispiel, dass Jurastudenten in einigen europäischen Ländern inzwischen mit wesentlich größerer Fächerbreite studieren könnten als in Deutschland, wo das Studium noch immer auf die Rechtswissenschaften beschränkt sei.

Womit die Debatte wieder bei Schreiterers Ausgangsfrage angeht war: Soll das Bachelor-Studium eher auf ein Fach fokussiert sein, wie es lange Zeit in Großbritannien der Fall war, oder eher eine breite Allgemeinbildung ermöglichen wie in den USA? In Düsseldorf hat man wie in Australien eine Mischung aus beidem gewählt, und auch das Publikum votierte per TED für eine solche Ausrichtung. Ulrich Schreiterer erkannte in einem solchen Ergebnis denn auch »mehr Weisheit als Feigheit« vor einer eindeutigen Entscheidung. Viele 17- oder 18-Jährige seien bei der Wahl ihres Studienfachs tatsächlich überfordert, ein pyramidenartiger Aufbau könne daher die Lösung sein: »Ein breiter Einstieg, um die Hintergründe und Grundlagen zu bekommen, um sich dann im Laufe des Studiums für eine Spezialisierung zu entscheiden.«

Demgegenüber plädierte Reinhold Rudi Grimm für eine Konzentration auf das Spezifische des jeweiligen Studienfachs von Anfang an. Auch betont er, wegen seiner wissenschaftlichen Ausrichtung könne der Bachelor ohnehin nur »berufsvorbereitend« sein. Der oft verwandte Begriff »berufsqualifizierend«, der zwangsläufig in einer Betonung praktischer Inhalte resultieren müsse, führe in die Irre. »Daher sollte auch schon in den Bachelor-Studiengängen das Fachbezo-

gene einen Platz haben. Das entspräche auch der deutschen Bildungstradition.«

Auch Michael Baumann wandte sich gegen eine allein am Arbeitsmarkt orientierte Sichtweise. »Es ist wichtig, dass die Studierenden auch eine breite theoretische Ausbildung erhalten, die nicht unmittelbar berufsqualifizierend ist.« Jurastudent Bastian Baumann warnte allerdings nachdrücklich davor, etwa einen Jura-Bachelor nicht berufsqualifizierend zu gestalten und gleichzeitig den Übertritt ins Masterprogramm zu beschränken. »Lässt man zum Beispiel nur 20 oder 50 Prozent weitermachen, dann schickt man den Rest direkt in die Arbeitslosigkeit!«

Damit wurde auch in der CHE-Gesprächsrunde einer der zentralen Konflikte der Studienreform deutlich: Auf der einen Seite stehen die Befürworter eines theoriegeleiteten, wissenschaftlichen Studiums, auf der anderen Seite steht der Anspruch, der Bachelor solle berufsqualifizierend sein, was tatsächlich einen hohen Anteil nichtfachspezifischer Inhalte fordern würde. Erhard Mielenhausen, Präsident der Fachhochschule Osnabrück, sagte indes voraus, dass die Fachhochschulen in ihrer Praxisorientierung den allgemeinen, fächerübergreifenden Modulen ein größeres Gewicht einräumen könnten als einige Universitäten mit ihren fachbezogenen Studiengängen.

Vielleicht könnte dies ja ein mögliche Auflösung des Widerspruchs sein und den Fachhochschulen zudem auch nach der Studienreform ein eigenes Profil ermöglichen – wobei Mielenhausen mit Blick auf das Düsseldorfer Modell befand, auch dieses trage eindeutig FH-Züge, und das trotz Baumanns vorangegangenen Plädoyer für eine fundierte theoretische Ausbildung. Vielleicht ist es aber auch so, dass die Realität der Reform längst entschieden hat: Die überzeugenden Programme, ganz gleich ob an Universitäten oder Fachhochschulen, zeichnen sich schon heute durch eine clevere Mischung aus Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung aus.

Kurz vor Ende der Diskussion waren dann die Zuhörer mit ihren Fragen und Anmerkungen an der Reihe. Ruth Wagner, ehemalige Kultusministerin von Hessen, mahnte, bei der Debatte um neue Studienabschlüsse nicht die Schulen außer Acht zu lassen. »Die Frage ist doch: Welche anderen Systeme müssen auf den Prozess der Studienreform hin geändert werden?« Zum Beispiel müssten die Colleges in den USA einen Teil der Ausbildung nachholen, die in Deutschland bereits die gymnasiale Oberstufe leiste.

Schließlich meldete sich Rita Süssmuth, ehemalige Präsidentin des Deutschen Bundestages, zu Wort: Die Studenten von heute seien hervorragend im Anhäufen von Wissen. Doch beim Hinterfragen und Strukturieren hätten sie ihre Probleme. »Wenn das in den neuen Studienprogrammen nicht gelehrt werden sollte, dann wäre das problematisch. Deshalb rede ich gerne von Interdisziplinarität.«

Am Ende der Gesprächsrunde stand fest: Der Bachelor wird sich auf Dauer nur durchsetzen, wenn er Akzeptanz findet bei Studenten, Hochschullehrern und Arbeitsmarkt, und diese Akzeptanz hängt eng zusammen mit seiner fachlichen Ausrichtung. Dabei geht der Trend trotz manch anders lautender Bekenntnisse ganz eindeutig zu einer Betonung fachübergreifender Inhalte; die neuen Studiengänge sollten interdisziplinär sein, um den etwas altmodisch gewordenen Begriff nochmals aufzugreifen.

Wird der Bachelor so in etwas mehr als einem Jahrzehnt tatsächlich der Regelabschluss werden, wie es die Studienreform vorsieht? Detlef Müller-Böling wollte noch eine Prognose von den Teilnehmern des Symposiums haben. Und die gaben sich einmal mehr optimistisch: 52 Prozent sagten ja, während 21 Prozent voraussagten, dass die meisten Studenten den Master anschließen würden. Nur sechs Prozent erwarteten hingegen, dass die traditionellen deutschen Abschlüsse im nächsten Jahrzehnt das Feld prägen werden. Ein klares Signal für die Studienreform. 20 Prozent der Zuhörer aber wagten gar nicht erst, eine Vorhersage zu treffen. Tatsächlich bleiben viele Unwägbarkeiten.



## II Organisationsformen



# Einführung

*Tassilo Schmitt*

Es ist die zentrale Aufgabe von Hochschulen, methodisch durch Forschung erworbenes Wissen zu erweitern, zu bewahren und weiterzugeben. Die traditionellen Organisationsformen, also insbesondere die Gliederung in Fakultäten oder Fachbereiche samt der damit verbundenen Zuweisung von Regelungskompetenzen erweisen sich dabei indes immer mehr als Hindernis.

Dafür gibt es verschiedene Gründe. So zeigt sich immer deutlicher, dass sich der Wissenszuwachs nur selten in die hergebrachten Fächer kanalisieren lässt. Umgekehrt führen überkommene Sozialisations- und Kommunikationswege häufig an den Interdependenzen vorbei, die wissenschaftlicher Nachwuchs beherrschen muss, um zu wirklichen Innovationen zu gelangen. Auch kann den von außen an die Hochschulen herangetragenen berechtigten Ansprüchen, komplexes Wissen bereitzuhalten, immer seltener von einem einzelnen Experten oder auch Expertenteam genügt werden. Schließlich zeigt sich, dass es die (ursprünglich einmal für wenige entworfenen) herkömmlichen Lehr- und Ausbildungswege überfordert, einen inzwischen erheblich gewachsenen Anteil einer Altersgruppe wissenschaftlich zu bilden und auszubilden.

Vor diesem Hintergrund erscheint es wichtig, nicht nur Veränderungen im Einzelnen vorzunehmen, sondern auch organisatorisch sicherzustellen, dass die Veränderungs- und Anpassungsfähigkeit der forschenden und lehrenden Einheiten selbst erhöht wird. Anderenfalls droht etwa die Gefahr, dass im Interessenkonflikt zwischen der Auslastung vorhandener Kapazitäten und der nachfrageorientierten Produktgestaltung strukturkonservativ verfahren und das Innovationspotenzial nicht ausgeschöpft wird.

Notwendige neue Organisationsformen müssen die grundlegende Einheit von Forschung und Lehre berücksichtigen. Das bedeutet aber

nicht, dass Leistungen in Forschung und Lehre von stets denselben Personen oder Personenkreisen in stets demselben Umfang erbracht werden müssen. Denn Forschung und Lehre sind geprägt von unterschiedlichen Anteilen an Routine und Innovation und haben in unterschiedlichen und wechselnden Intensitäten Anteil am Geschehen in der wissenschaftlichen Umwelt.

Alle im Folgenden angestellten Überlegungen ergeben sich daher aus dem umfassenden und übergeordneten Leitgedanken, Forschung und Lehre in hinreichend flexible Systemzusammenhänge zu bringen. Dafür gibt es kein Patentrezept. Vielmehr gilt es, die für eine Hochschule jeweils passenden Parameter zu identifizieren. Diese spezifischen Organisationsformen hängen im Wesentlichen von den Problemlagen ab, denen sich die jeweilige Hochschule widmen will. Im Kontakt mit ihrer Umwelt muss sie ihre Aufgaben identifizieren, fortschreiben, kommunizieren und intern verbindlich durchsetzen.

Aber die Identifikation von Zielen alleine genügt noch nicht. Ohne eine wirkungsvolle zentrale Steuerung ist eine Neuorientierung nicht vorstellbar. Ebenso wichtig ist es, die Kreativität von Forschern und Lehrern und von Forschungs- und Lehrzusammenhängen nicht zu behindern, sondern durch angemessene Autonomie und durch ein anregendes Umfeld zu begünstigen. Wer die Wissenschaftler nicht mitzunehmen weiß, wird auch mit der besten Organisationsstruktur nichts erreichen.

Generell sollte man sich von der Vorstellung verabschieden, mit einem guten Modell alle jetzigen und künftigen Fragen lösen zu können. Fragt man allgemein nach den Anforderungen an die Organisationsformen, ist festzustellen, dass es einerseits darum geht, hinreichend dauerhafte Strukturen zu etablieren, damit auch längerfristige Projekte angegangen werden können. Andererseits aber müssen sie hinreichend veränderungsfähig sein, damit die in und mit ihnen arbeitenden Wissenschaftler sich immer wieder neuen Anforderungen stellen können. Die Organisationsformen müssen Qualität fördern, also auch messen und validieren, und sich dadurch immer wieder selbst in Frage stellen. Zugleich sollten sie Partizipation ermöglichen, dabei aber den Abstimmungsaufwand minimieren.

Aus diesen Überlegungen lassen sich Kriterien ableiten, die für die Diskussion unterschiedlicher Modelle verwendet werden und eine wichtige heuristische Funktion dafür haben können, wie die Erfahrungen anderswo auf die deutschen Verhältnisse zu übertragen sind.

Die Entwicklung neuer Organisationsformen kann nicht im »luftleeren Raum« erfolgen. Sie ist notwendig mit anderen Veränderungen verknüpft und deswegen auch darauf zu beziehen. So lassen die Veränderungen im »Betrieb« von Forschung, Lehre und Forschungstransfer die in Deutschland übliche – auf die Unterscheidung von Theorie und Praxisbezug gegründete – Differenzierung zwischen Fachhochschulen und Universitäten als obsolet, weil unterkomplex, erscheinen. Damit ist die Verbindung zum Kapitel »Hochschultypen« bezeichnet.

Neue Organisationsformen von Lehre und Studium sind überdies kaum mit den traditionellen »versäulten« Bildungsangeboten mit vielfach festen Grenzen zwischen Fächern und Disziplinen kompatibel. Interdisziplinarität, Transdisziplinarität und auch Flexibilität werden andersherum durch die neuen Studienangebote begünstigt. Es ist zu fragen, wie sich Organisationsentwicklung und die Implementation neuer Studienprogramme (Bachelor, Master) sowie deren Offenheit für permanente Anpassung an veränderte Anforderungen gegenseitig bedingen und befruchten. Damit wird eine Brücke zum Kapitel »Studiengänge« geschlagen.

Wie neue Organisationsformen konkret gestaltet werden sollten, hängt wesentlich auch von den Konsequenzen ab, die sie im Hochschulalltag entfalten würden. Will man dies einschätzen, greift man am besten auf anderswo gemachte Erfahrungen zurück: Wie haben sich »Undergraduate Schools«, »Graduate Schools« und »Professional Schools« auf die Steuerungsfähigkeit der Hochschulen ausgewirkt? Wie bieten sie auch dem vorhandenen Personal Vorteile, und welche Aspekte sind bei der Rekrutierung neuen Personals zu beachten? Wie kompatibel sind neue Organisationsformen wie Matrixstrukturen mit anderen Managementbereichen, z. B. der Budgetierungs- und strategischen Planungsmechanismen?

Wie lassen sich Anhaltspunkte dafür finden, dass Chancen den Aufwand der Reform erträglich erscheinen lassen werden? Welche Rolle spielen dabei Begriffe wie Fakultät, Fachbereich, Departement und Institut? Können umgekehrt Formulierungen wie »Schools« oder »Matrixstruktur« als Marketinginstrumente eingesetzt werden? Wie flexibel und pragmatisch darf man auf diesem Gebiet sein? Wo stößt man an Grenzen?

Neue Organisationsformen müssen sich daran messen lassen, ob sie der selbstständigen Bedeutung sowohl von Forschung als auch

von Lehre in klar erkennbarer Aufgaben- und Kompetenzverteilung gerecht werden. Die jeweilige Ausgestaltung kann ein wesentliches Merkmal der individuellen Profilierung einer jeden Hochschule sein. Wie sind die bisherigen Erfahrungen damit?

In einem einführenden Beitrag entwirft Hans N. Weiler (Stanford University) ein Zukunftsszenario. Er beleuchtet am Beispiel der (erst noch zu gründenden) Albert-Einstein-Universität im Jahre 2018, wie Anwendungs- und Praxisbezug mit erprobter Wissenschaftlichkeit zu einer neuen Synthese geführt werden.

Tillmann Warnecke fasst in seinem Beitrag die lebhaft diskutierte Diskussion aktueller Erfahrungen zusammen: eine Diskussion zwischen Wolfgang Herrmann, dem Präsidenten der Technischen Universität München mit dem reorganisierten Forschungsstandort Weihenstephan, Jörg Dräger, der als Senator in Hamburg die Reorganisation der dortigen Hochschullandschaft verantwortlich mitgestaltet und dabei auch auf Matrixstrukturen setzt, Marijk van der Wende, die ihre Beobachtungen an der Universität Twente mit einer hochschulforscherischen Perspektive verbindet, und Gerhard Schmitt, der erläutert, warum die ETH Zürich ein Matrixmodell wieder aufgegeben hat.

# Neuer Wein braucht neue Schläuche: Organisationsformen und -reformen im deutschen Hochschulwesen

*Hans N. Weiler*

Diesem Vortrag – über Organisationsformen und -reformen im deutschen Hochschulwesen – liegt ein Gutachten des Wissenschaftsrats aus dem Jahre 2018 zugrunde. Sie haben richtig gehört: 2018. Das Gutachten beschäftigt sich, was etwas ungewöhnlich ist, mit einer einzigen Hochschule: der Albert-Einstein-Universität, einer Einrichtung des Landes Berlin-Brandenburg.

Ich habe die Erlaubnis, von diesem Gutachten für den heutigen Vortrag Gebrauch machen zu dürfen, unter zwei Bedingungen erhalten. Erstens ist es mir nicht erlaubt zu sagen, auf welche Weise ich Kenntnis von diesem Gutachten erlangt habe. Zweitens bin ich nicht befugt zu sagen, auf welche Weise es dazu gekommen ist, dass es in Berlin-Brandenburg eine Albert-Einstein-Universität gibt. Die erste Bedingung dient dem Schutz eines schwebenden Patentverfahrens zur Technologie fortgeschrittener Zeitraffer. Mit der zweiten Bedingung soll erreicht werden, dass die ohnehin schwierige hochschulpolitische Situation in Berlin-Brandenburg durch weitere Vorgriffe auf die Zukunft nicht noch weiter erschwert wird.

Ich hoffe, dass Sie wie ich zu dem Schluss kommen, dass der überaus beachtliche Inhalt dieses Gutachtens den Nachteil dieser beiden Einschränkungen mehr als wettmacht. Denn es handelt sich hier nicht um irgendein Gutachten über irgendeine Hochschule, sondern um die Auswertung eines bedeutenden Modellversuchs zu einer sehr grundlegenden organisatorischen Reform des deutschen Hochschulwesens. Ich weiß natürlich, dass Modellversuche in Deutschland in die Zuständigkeit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung fallen – was mich daran erinnert, dass ich noch einer dritten Bedingung habe zustimmen müssen, nämlich der, keine Auskunft darüber zu geben, ob es im Jahre 2018 noch eine Bund-Länder-Kommission gibt.

Aber genug der Vorreden. Das Thema dieses Vortrages, und des von mir dazu herangezogenen Gutachtens des Wissenschaftsrats, ist die Frage nach den organisatorischen Formen eines künftigen deutschen Hochschulwesens. Warum die Frage? Dazu findet sich in der historischen Präambel unseres Gutachtens, im Rückblick auf den Beginn des Modellversuches im Jahre 2006, eine sehr prägnante und einleuchtende Begründung:

»Das deutsche Hochschulwesen wandelt sich in einem bisher nicht da gewesenen Ausmaß und mit einer nicht mehr umkehrbaren Dynamik: Studienstrukturen und Entscheidungsprozesse, Zulassungsregelungen und Curricula, Personalstatuten und Prüfungsordnungen, Finanzierungsmodalitäten und Qualitätskontrolle – sie alle und vieles mehr befinden sich in einem tiefen Wandlungsprozess, der den Hochschulen und ihren Mitgliedern eine Vielfalt neuer Möglichkeiten eröffnet und sie gleichzeitig vor ebenso große Herausforderungen stellt.

Diesem Modellversuch liegt die These zugrunde, dass ein solches Ausmaß an Veränderung mit den hergebrachten Organisationsformen der deutschen Hochschule nicht zu bewältigen ist und deshalb eine grundlegende Reform in der Organisation von Hochschulen unabdingbar wird. Die in der Tradition des deutschen Hochschulwesens verankerten Organisationseinheiten von Fakultät, Fachbereich und Institut waren in der Vergangenheit hinreichend gut für eine Form von Wissenschaftlichkeit geeignet, deren Merkmale eine vorwiegend disziplinäre Orientierung, eine stark individualisierte wissenschaftliche Tätigkeit, eine einstufig verabfolgte akademische Ausbildung, ein Lehrling-Meister-Modell der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und eine relative Isolation des akademischen Lebens von gesellschaftlichen Fragestellungen war.

Diese überkommenen Organisationseinheiten schaffen indessen in einer sich rapide verändernden Hochschullandschaft weder für die Forschung noch für die Lehre noch für den Bereich von Wissenstransfer und Weiterbildung ein Optimum an Leistungs-, Anpassungs- und Wettbewerbsfähigkeit. Zu den wichtigen, aber bisher zu wenig beachteten Aufgaben der Reform des deutschen Hochschulwesens gehört es deshalb, sich nach neuen und angemesseneren Organisationsformen umzusehen und diese im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit für neue Lehr- und Forschungsaufgaben kritisch zu bewerten.«

Soweit die Begründung des Modellversuchs aus dem Jahr 2006. Fürwahr ein anspruchsvolles, aber auch in sich schlüssiges Programm, dessen Bedeutung dem Ausmaß an Flexibilität entsprach, mit dem dieser Modellversuch damals auf die Reise geschickt wurde: Den Architekten des Modellversuchs wurde – im Rahmen einer noch einmal erheblich erweiterten Experimentierklausel des alten Berliner Hochschulgesetzes – ausdrücklich volle Freiheit in der Wahl ihrer Organisationsmodelle gelassen und damit ermöglicht, in aller Welt, aber auch in ihrer eigenen Vorstellungskraft, nach geeigneten und erprobungswürdigen neuen Modellen Ausschau zu halten.

Das Gutachten, das schließlich im Jahre 2018 vorgelegt wurde, hatte die Aufgabe, den Ertrag dieses Experiments zu bewerten und die darin entwickelten Organisationsformen einer kritischen Beurteilung zu unterziehen. Ich werde in diesem Vortrag zum einen den Modellversuch und einige seiner organisatorischen Komponenten beschreiben, und zum anderen die Bewertung dieses Experiments durch den Wissenschaftsrat referieren. Sie dürfen davon ausgehen, dass ich den Einschätzungen des Wissenschaftsrats in diesem Falle vollinhaltlich zustimme.

Zuvor aber will ich noch einmal die Prämissen resümieren, die diesem Projekt zugrunde lagen. Diese Prämissen leiten sich her aus sechs Veränderungen, die für die Hochschulentwicklung in Deutschland in den ersten zwei Jahrzehnten dieses Jahrhunderts kennzeichnend und maßgeblich sein sollten, und deren jede eine mehr oder weniger durchgreifende Organisationsreform erfordert.

Im Einzelnen handelt es sich hier um die folgenden Maßnahmen:

- die Einführung und angemessene Weiterentwicklung und Betreuung gestufter Studiengänge
- eine neu konzipierte, stärker strukturierte, kooperative und umfassende Form der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses
- eine intensivere und transparentere Verzahnung des Verhältnisses von Hochschule und Gesellschaft und von Ausbildung und Arbeitsmarkt
- die deutlich zunehmende Bedeutung von Wissenstransfer und Weiterbildung für das deutsche Hochschulwesen und die deutsche Wirtschaft
- die Entstehung neuer Forschungsschwerpunkte und -prioritäten an den Schnittstellen herkömmlicher Forschungsfelder und Disziplinen

- eine stärkere Integration von universitärer und außeruniversitärer Forschung an den Hochschulen

Für jede dieser Veränderungen gab es bereits zum Zeitpunkt des Beginns dieses Modellversuchs gute und nicht mehr aus dem Weg zu räumende Gründe, die das Gutachten von 2018 zu Recht als bekannt voraussetzt (siehe Müller-Böling 2000) (Weiler et al. 2003d: 33–71) (Witte und Schreiterer 2003: 225–240). Bei der Konzeption des Modellversuchs ging es vielmehr darum, dass keine dieser Veränderungen »organisationsneutral« ist und sie alle nur erfolgreich sein werden, wenn sie von entsprechenden Anpassungen und Veränderungen in der organisatorischen Struktur von Hochschulen begleitet sind. Diese Veränderungen in der organisatorischen Struktur sind der eigentliche Gegenstand des Modellversuchs an der Albert-Einstein-Universität; einige von ihnen werden hier vorgestellt und erörtert – insbesondere die folgenden drei:

- Bachelor-Kolleg
- Fachkolleg und Professional School als organisatorische Optionen für die Post-Bakkalaureus-Ausbildung
- das Instrument des Hochschulforschungsverbundes

Eine unmittelbare Folge dieser neuen Entwicklungen ist das Verschwinden der bisherigen Fachbereiche und Fakultäten; sie werden durch kleinteiligere so genannte »Facheinheiten« ersetzt, die auf vielfältige Weise in diese neuen Strukturen eingebunden sind (und eine entfernte Verwandtschaft mit den »departments« angelsächsischer Hochschulen haben). Bezeichnend für diese Einbindung ist, dass bei der Allokation von Ressourcen an einzelne Fächer (also etwa von Professuren) die Leitungen des Bachelor-Kollegs und der einschlägigen Fachkollegs und Professional Schools ein Mitspracherecht haben. Andere Neuerungen in der Hochschulorganisation, auf die ich hier aus Zeitgründen nicht eingehen kann, haben mit standortübergreifenden und internationalen Einrichtungen für Wissenstransfer und Weiterbildung zu tun.

## Das Bachelor-Kolleg

Das Gutachten des Wissenschaftsrates geht zu diesem Punkt noch einmal auf die anfängliche Begründung des Modellversuchs ein, wo es heißt:

»Die vielfältigen Möglichkeiten, die die neuen gestuften Studienstrukturen gerade für die Eingangsphase des Hochschulstudiums auf dem Weg zum Bachelor eröffnen, bedürfen zu ihrer sachgerechten Entfaltung einer organisatorischen Form eigenen Rechts und eigener Qualität – des Bachelor-Kollegs. Dieses Kolleg muss in enger Beziehung zu den Fächern stehen, aber über ein eigenes Mandat, eigene Steuerungsmöglichkeiten und eigene Ressourcen verfügen.

Die Notwendigkeit eines solchen Kollegs ergibt sich daraus, dass a) viele Bachelor-Studiengänge sich zwar nach wie vor an einzelnen Fächern orientieren, eine zunehmende Anzahl von ihnen jedoch entweder mehrere Fächer umfasst oder auf erhebliche Komponenten aus anderen Fächern angewiesen ist; b) die sich gerade im Bachelor-Studium eröffnende Vielfalt der Studiengänge und -optionen – auch und gerade bei zunehmender Modularisierung – eine sehr viel intensivere Beratung, Betreuung und Evaluierung sowohl der Studienangebote wie der Studierenden erfordert; und c) die Erwartung, dass das BA-Studium zu einem ›berufsbefähigenden‹ Abschluss führen solle, sowohl eine viel intensivere Berufsberatung als auch einen viel engeren Kontakt zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt nötig macht.«

Der Wissenschaftsrat ruft an dieser Stelle in Erinnerung, wie schwer sich zur Zeit des Beginns dieses Modellversuchs viele deutsche Hochschulen noch mit der Schaffung eines wirklich eigenständigen Konzepts für das Bachelor-Studium taten und wie oft genug anstatt einer wirklichen Studienreform bestimmte Etappen bisheriger Studienverläufe lediglich neu etikettiert wurden. Er unterstreicht in seiner Bewertung des Modellversuchs die Tatsache, dass gerade weil diese eher vordergründige Veränderung der Studienstruktur nicht ausreicht und die reformerischen Möglichkeiten gestufter Abschlüsse nicht angemessen genutzt habe, es auch einer ausdrücklichen organisatorischen Fokussierung auf die besonderen Belange und Bedürfnisse des Bachelor-Studiums und seiner Studierenden bedurft hätte. Er hält angesichts des Erfolges des Modellversuchs an der Albert-Einstein-Universität das Bachelor-Kolleg für ein besonders geeignetes Instrument für eine solche Fokussierung.

Das Bachelor-Kolleg ist eine eigenständige Einrichtung der Hochschule und entweder allein oder gemeinsam mit den einschlägigen Facheinheiten verantwortlich für alle mit einem Bachelor abschließenden Studiengänge. Es wird verantwortlich geleitet von dem Dekan des Bachelor-Kollegs, der als Vizepräsident Mitglied der Hochschulleitung ist und über angemessene Haushaltsmittel für die Belange des Kollegs verfügt. Das Kolleg ist gemeinsam mit den einschlägigen Facheinheiten an der Entwicklung, Akkreditierung und regelmäßigen Evaluierung von Bachelor-Studiengängen beteiligt, verfügt über festgelegte Lehrdeputate aus dem Personalbestand der beteiligten Fächer und über Kapazitäten zur Studienberatung, die sowohl aus hauptamtlichen Studien- und Berufsberatern als auch aus Beratungsdeputaten der beteiligten Professoren bestehen.

Es bildet in seiner Binnenstruktur curriculare Schwerpunkte, die mehrere einander benachbarte und in Bachelor-Studiengängen besonders häufig miteinander verknüpfte Fächer umfassen, aber für neue Verknüpfungen offen sind. Dem Dekan des Bachelor-Kollegs steht ein Innovationsfonds zur Verfügung, mit dessen Hilfe er für Facheinheiten und Gruppen von Professoren aus unterschiedlichen Facheinheiten Anreize zur Schaffung neuer Bachelor-Studiengänge bereitstellen kann.

### **Fachkolleg und Professional School als organisatorische Optionen für die Post-Bakkalaureus-Ausbildung**

Die Idee des Bachelor-Kollegs an der Albert-Einstein-Universität entsprang dem Bemühen, eine für die besonderen Aufgaben dieses ersten Studienabschnitts optimal passende Organisationsform zu finden. Auf ähnliche Weise stellte der Modellversuch Überlegungen an, für die auf das Bachelor-Studium aufbauende Studienphase neue und angemessene organisatorische Formen zu entwickeln. Aus diesen Überlegungen entstand eine parallele Struktur aus Fachkollegs und Professional Schools als gleichberechtigte, aber unterschiedliche organisatorische Rahmenstrukturen für die Ausbildung von Master- und Promotionsstudierenden.

In der tatsächlichen Umsetzung dieses Konzepts haben diese beiden Organisationsformen in der Tat eine durchaus eigene Identität entwickelt, haben gleichzeitig jedoch auch eine Vielzahl von Querver-

bindungen und Übergangsmöglichkeiten geschaffen. Das Wissenschaftsratsgutachten würdigt als gleichermaßen positiv sowohl die eigenständige Entwicklung dieser beiden Organisationsformen als auch ihre Verschränkung.

Fachkollegs wie Professional Schools bieten sowohl Masterabschlüsse als auch die Möglichkeit der Promotion an. Das Fachkolleg dient einer im Wesentlichen auf die bestehenden Disziplinen ausgerichteten Form der wissenschaftlichen Forschung und Ausbildung, während die Professional School in Forschung und Lehre einer stärker problem- und anwendungsorientierten und damit interdisziplinären Form von Wissenschaft vorbehalten ist. Folgerichtig orientiert sich die Struktur der Fachkollegs an der Albert-Einstein-Universität stärker an der herkömmlichen Typologie der wissenschaftlichen Fächer und Disziplinen, während die Professional Schools sich an gesellschaftlichen Aufgabenbereichen – wie Bildung, Rechtswesen, Management, öffentliche Gesundheit, Siedlungs- und Verkehrswesen, Umweltschutz usw. – orientieren und dem entsprechend disziplinübergreifend konzipiert und angelegt sind.

Diese unterschiedlichen Orientierungen der beiden Einrichtungen spiegeln sich im Angebot der Master-Studiengänge wider: Die Master-Studiengänge des Fachkollegs sind im Wesentlichen disziplinar angelegt, können eigenständig berufsvorbereitend sein, sind aber auch als Propädeutika einer fachwissenschaftlich orientierten Doktorandenausbildung konzipiert. In den Professional Schools spielt die Masterausbildung eine mindestens ebenso große und möglicherweise sogar größere Rolle als in den Fachkollegs; die Studiengänge sind gemäß dem Profil der jeweiligen Professional School stärker problem- und anwendungsorientiert und damit interdisziplinär angelegt. Sie können auf ein problemorientiertes und interdisziplinäres Doktorandenstudium an der Professional School vorbereiten, führen für die Mehrzahl der Studierenden aber auch zu eigenständigen Masterabschlüssen.

## **Fachkolleg**

Organisatorisch sind die Fachkollegs bestehenden Facheinheiten zugeordnet, verfügen aber über eine eigene Infrastruktur, die die Kohärenz und Studierbarkeit der Studienangebote sicherstellt, die Bera-

tung der Studierenden – nicht zuletzt im Übergang von der Master- zur Doktorandenebene und von der letzteren zum Einstieg in akademische Berufe – sichert und den Erfolg des Studienangebots regelmäßig evaluiert. Im Falle des Modellversuchs der Albert-Einstein-Universität hat es sich bewährt, dass benachbarte Facheinheiten (für die Gesamtheit etwa der Sozial-, der Geistes- oder der Lebenswissenschaften) gemeinsame Fachkollegs – mit unterschiedlichen Graden der Binnendifferenzierung – gründen, um sowohl die Möglichkeiten transdisziplinärer Kooperation als auch organisatorischer Effizienz (etwa in der methodologischen Ausbildung) auszuschöpfen.

Kennzeichnend für die Fachkollegs in dem hier erörterten Modellversuch sind:

- ihre curriculare Struktur
- ihre Beratungsintensität
- ihre diagnostischen und Selektionsverfahren sowohl in der ursprünglichen Zulassung zur Master-Ebene als auch in der Zulassung zu einem Doktorandenprogramm
- ihre besondere Betonung wissenschaftlicher Methodenfragen
- ihre wissenschaftsdidaktische Komponente

Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, auf alle diese Gesichtspunkte näher einzugehen. Das Gutachten des Wissenschaftsrats hebt vor allem auf die Bedeutung und den Erfolg der zuletzt genannten zwei Elemente ab und betont, dass

- die starke Berücksichtigung wissenschaftsmethodischer Elemente nicht nur künftigen Doktoranden eine solide Grundlage, sondern auch den Absolventen der Master-Programme einen besonderen Wettbewerbsvorteil auf dem nicht-akademischen, aber an Methodenkompetenz besonders interessierten Arbeitsmarkt verschafft; und dass
- die obligatorische wissenschaftsdidaktische Komponente der Ausbildung wiederum die Lehrbefähigung künftiger Hochschullehrer, aber auch die zunehmend nachgefragte Vermittlungskompetenz von Absolventen der Masters-Studiengänge erhöht.

Diese beiden Elemente – eine besondere Betonung von Methoden- und Vermittlungskompetenz – haben im Übrigen, auf ihre jeweils unterschiedliche Weise, Fachkollegs und Professional Schools gemeinsam.

Organisatorisch sind die Fachkollegs eigenständige, wenn auch mit den Facheinheiten auf mehrfache Weise verbundene Organisationsstrukturen, die von einem Sprecher des Fachkollegs geleitet werden und mit Ressourcen ausgestattet sind, die es ihnen u.a. erlauben, relativ langfristig Lehrdeputate aus den zugeordneten (oder anderen) Facheinheiten »einzukaufen«, ausbildungsrelevante Labor- und Übungseinrichtungen zu unterhalten und ein auf Wettbewerbsbasis zugängliches Programm von Doktorandenstipendien zu bewirtschaften. Die in der Bewertung des Wissenschaftsrates mit Abstand erfolgreichsten dieser Fachkollegs an der Albert-Einstein-Universität waren solche, die de facto als Partner einer bestehenden und besonders leistungsfähigen universitären oder interuniversitären Forschungseinrichtung aufgebaut und betrieben werden.

### **Professional Schools**

Während die Fachkollegs in gewisser Weise, wenn auch mit erheblichen Modifikationen, Traditionen der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung in Deutschland aufgreifen und weiterführen, stellen die Professional Schools eine sehr viel grundlegendere Neuorientierung dar, die sich keineswegs allein auf den Bereich der Lehre und Ausbildung, sondern auch auf die Organisation von Forschung, Wissenstransfer und Weiterbildung auswirkt. Aus diesem Grunde findet die Organisationsform »Professional School« sowohl im Gutachten des Wissenschaftsrates als auch in dieser Erörterung eine etwas eingehendere Berücksichtigung (eine ausführliche Darstellung des Konzepts der »Professional School« findet sich in Weiler 2003b: 253–266; siehe auch Weiler 2003a: 199–211).

Zum Unterschied von den – wenn auch lose – an die bestehenden Fächerstrukturen angebotenen Fachkollegs sind die Professional Schools eigenständige Lehr-, Forschungs- und Organisationseinheiten der Hochschule, die sich disziplinübergreifend des Ausbildungs- und Forschungsbedarfs bestimmter gesellschaftlicher Aufgabenbereiche – Bildung, Gesundheitswesen, Rechtswesen, Soziale Wohlfahrt, Siedlungs- und Verkehrswesen – annehmen.

Für diese Bereiche bieten sie eine fortgeschrittene Ausbildung auf der Ebene des Masters an, in die die einschlägigen Wissensbestände und Methoden der Einzelwissenschaften eingehen; für ausgewählte

Absolventen ihrer Master-Studiengänge stellen sie die Möglichkeit der Promotion zur Verfügung – in der Regel zu einem stärker von bestimmten Problemlagen her definierten Dissertationsthema und mit einem Qualifikationsprofil, das disziplinäre Kompetenz mit interdisziplinärer Forschungserfahrung verbindet.

Neben ihren Ausbildungsfunktionen nimmt die Professional School für ihren jeweiligen Wissensbereich auch zentrale Aufgaben der problemorientierten Forschung, des Wissenstransfers und der Weiterbildung wahr – Letzteres in enger Verbindung mit den zu diesem Zweck geschaffenen Service-Einrichtungen. Das Beispiel der Albert-Einstein-Universität zeigt, dass für eine Vielzahl von Bereichen – etwa im öffentlichen und privaten Management – Professional Schools auch das ideale institutionelle Vehikel für die Entwicklung und Betreuung einer neuen Generation dualer Studiengänge sein dürften.

Die organisatorische Form der Professional School hat eine gewisse Ähnlichkeit mit den Bachelor-Kollegs insofern, als auch die Professional School in einer gleichsam symbiotischen Verbindung mit den Facheinheiten steht – einer Verbindung, die insbesondere durch das Instrument der gemeinsamen Berufung geknüpft wird. Diese gemeinsamen Berufungen zielen ganz bewusst auf Fachwissenschaftler, deren wissenschaftliche Arbeit sich besonders intensiv mit dem einer Professional School zugeordneten gesellschaftlichen Bereich beschäftigt (also Bildungspsychologen für eine Professional School der Bildungswissenschaft, Epidemiologen für eine Professional School des öffentlichen Gesundheitswesens, Stadtsoziologen für eine Professional School zum Siedlungs- und Verkehrswesen, usw.).

Diese gemeinsamen Berufungen müssen, wenn sie wirksam sein sollen, zwei Bedingungen erfüllen:

- Sie müssen ihre eindeutige und einforderbare Entsprechung im Personalhaushalt der Hochschule haben; der jeweilige Deputatsanteil, den ein Professor einerseits einer Facheinheit und andererseits »seiner« Professional School »schuldet«, muss in den Haushalten der jeweiligen Einheiten anteilig ausgewiesen sein.
- Sie müssen auf der Basis einer doppelten wissenschaftlichen Legitimation erfolgen: Die Berufung eines Wissenschaftlers muss den Qualitätsansprüchen seiner »Heimatdisziplin« ebenso entsprechen wie den inhaltlichen Anforderungen der jeweiligen Professional School (dass dies möglich ist, belegen allein an meiner ei-

genen Hochschule Namen wie der des Soziologen James March, des (jüngst verstorbenen) Psychologen Lee Cronbach, des Anthropologen George Spindler oder des Statistikers Ingram Olkin – allesamt mittels eines »joint appointment« jetzt oder früher an der School of Education tätig, wie im Übrigen auch, wenngleich nicht auf ähnlich olympischer Höhe, der Politikwissenschaftler Hans N. Weiler).

Die Leitung der Professional School obliegt einem Dekan, der direkt der Hochschulleitung gegenüber verantwortlich ist. Es versteht sich vor dem Hintergrund des über die Eigenständigkeit der Professional School Gesagten, dass die Professional School über ihre eigenen Ressourcen und Steuerungsmöglichkeiten sowie im Gesamtgefüge der Hochschule über ein ausreichendes Maß an Autonomie verfügt, um sich für ihr jeweiliges Problemfeld profilieren zu können.

In der Forschung zeichnet sich die Professional School sowohl durch die kompromisslose Qualität der wissenschaftlichen Arbeit als auch durch die Praxisbezogenheit ihrer wissenschaftlichen Fragestellungen aus. Sie sichert ihre wissenschaftliche Reputation durch die zwar von der Praxis informierte, aber grundsätzlich unabhängige und selbstbestimmte Setzung ihrer Forschungsprioritäten und durch eine Qualitätskontrolle, die voll in die Regelungen und Maßstäbe der Hochschule zur Evaluation wissenschaftlicher Arbeit im Rahmen von Zulassungs-, Prüfungs-, Akkreditierungs- und vor allem Personalentscheidungen integriert ist.

Ich zitiere aus der Bewertung des Experiments an der Albert-Einstein-Universität: »Insgesamt darf man festhalten, dass in der Entwicklung der Lehr- und Forschungsprofile von Professional Schools an der Albert-Einstein-Universität die systematische Wahrnehmung gesellschaftlicher Fragestellungen nicht mit Marktabhängigkeit verwechselt wird. Die Professional Schools sind die hochschulorganisatorische Anerkennung der Tatsache, dass die Probleme unserer Gesellschaft zu ihrer Lösung höchster wissenschaftlicher Qualität bedürfen, uns aber nun einmal nicht den Gefallen tun, sich sauberlich nach wissenschaftlichen Disziplinen zu organisieren.«

Dass so etwas möglich ist, belegt nicht nur das Beispiel der Albert-Einstein-Universität, sondern beweisen auch die besseren Beispiele von Professional Schools an wissenschaftlich bedeutenden US-Universitäten, wo Praxisbezug weder als akademisch ehrenrührig noch

als Vorwand für diskontierte Schwellenwerte bei Zulassungs-, Einstellungs- oder Beförderungsentscheidungen gilt. Die Verbindung etwa der School of Business und der School of Engineering der Stanford University mit der Entwicklung von Silicon Valley ist ein Beispiel für eine Partnerschaft, von der beide Partner in erheblichem Umfang (und keineswegs nur finanziell) profitiert haben, ohne dass ihre Autonomie, Selbstbestimmung oder Qualität dabei jemals in Frage standen hätten (Weiler 2003c: 277–297; Gibbons et al. 2000: 200–217).

Das Gutachten verzeichnet die Anfangsschwierigkeiten, die sich zunächst aus der Koexistenz von disziplinar orientierten Fachkollegs und interdisziplinär angelegten Professional Schools ergeben hatten. Nach einer gewissen Übergangszeit hätten sich diese Schwierigkeiten jedoch weitgehend erledigt. Stattdessen verweist der Wissenschaftsrat inzwischen nicht nur auf eine solide Akzeptanz des neuen Organisationsmodells innerhalb wie außerhalb der Hochschule, sondern auch auf eine Welle von mehr oder weniger gelungenen Nachahmungen vor allem des Modells der Professional School an anderen deutschen und europäischen Hochschulen – was im Übrigen den Wissenschaftsrat ermutigt hat, als logischen nächsten Schritt die Einrichtung von hochschul- und standortübergreifenden Professional Schools vorzuschlagen.

In einem gesonderten Abschnitt kommt der Wissenschaftsrat auch zu dem Schluss, dass nach vielen missglückten Anläufen nun endlich die Einrichtung einer interdisziplinär angelegten Professional School für Rechtswesen und Rechtspflege zu einem erfolgreichen Modell einer neuen Juristenausbildung geführt habe.

## **Exkurs**

An dieser Stelle bitte ich darum, mir einen kleinen Exkurs zu gestatten. Er beschäftigt sich mit einer Frage, die Sie sich wahrscheinlich inzwischen auch gestellt haben und die auch der Wissenschaftsrat in seinem Gutachten thematisiert: der Frage nämlich, was denn in dieser neuen Organisationsstruktur aus den ursprünglichen Fächern wird, die ja nun einmal das logische und organisatorische Rückgrat der Universität gebildet hatten und die nunmehr durch solche neuen Organisationseinheiten wie Bachelor-Kollegs und Professional Schools zu Zaungästen des Hochschulgeschehens zu werden drohen.

Der Wissenschaftsrat beantwortet diese Frage – unter Hinweis auf einige seiner eigenen früheren Verlautbarungen – im Wesentlichen dahingehend, dass es für eine Überprüfung der Rolle der Fächer als Organisationsprinzip der Hochschule ohnehin inzwischen höchste Zeit geworden sei. Das stellt, wie das Gutachten unterstreicht, keinesfalls die Rolle der wissenschaftlichen Disziplinen für eine Morphologie des Wissens in Frage, bezweifelt aber recht grundsätzlich, ob eine sich vornehmlich an diesen Disziplinen orientierende Matrix der Hochschulorganisation für die Aufgaben von Lehre, Forschung und Wissenstransfer noch zielführend sein könne. Nach wie vor, so der Wissenschaftsrat, sind die Disziplinen Träger und Gravitationspunkte eines wichtigen – des fachwissenschaftlichen – Teils des wissenschaftlichen Diskurses, aber eben nur eines Teils, neben den disziplinübergreifende Diskurse und deshalb auch fachübergreifende Organisationsformen treten müssen.

Der Wissenschaftsrat sieht vor dem Hintergrund der Erfahrungen des Modellversuchs aber auch, und nicht einmal ungerne, dass die neuen Organisationsstrukturen wie Bachelor-Kolleg, Professional School und Forschungsverbund die Einzeldisziplinen mit Herausforderungen konfrontieren, die ihrer eigenen Weiterentwicklung auf gleichsam sokratische Weise behilflich sein können. Problemorientierte und disziplinübergreifende Lehre und Forschung, wie sie etwa für die Professional School kennzeichnend sind, stellen disziplingebundene Wissensbestände systematisch und unablässig in Frage und ermöglichen damit – so zumindest die Hoffnung des Wissenschaftsrats – eine Regenerierung von disziplinären Wissenskulturen, die in den autarken Fächerstrukturen der hergebrachten Art sehr viel weniger wahrscheinlich wäre.

Tatsächlich bleiben die Fächer in der Form von Facheinheiten auch organisatorisch in dem hier beschriebenen Modellversuch entscheidend wichtige Akteure in Forschung und Lehre – als Mitträger der Bachelor-Studiengänge im Bachelor-Kolleg, als strukturbestimmendes Element in den Fachkollegs und als ein entscheidender Partner in den Professional Schools und den Forschungsverbänden.

Ein konkretes Beispiel für die Regenerierung einer Disziplin in einem interdisziplinären Organisationszusammenhang bietet an der Albert-Einstein-Universität die Erziehungswissenschaft, die bekanntlich in Deutschland auf eine lang anhaltende Krise ihrer disziplinären Identität zurückblickt. Der Modellversuch der Albert-Einstein-Univer-

sität, der eine Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung einschließt, zeigt deutlich, wie sich die dortige Erziehungswissenschaft in der ständigen (und keineswegs immer konfliktfreien) Auseinandersetzung mit Psychologen, Anthropologen, Organisationswissenschaftlern, Ökonomen, Soziologen und Neurologen in einer überraschenden Weise als sowohl theoretisch geleitete wie auch empirisch ausgewiesene Disziplin neu profiliert.

## **Die Hochschule und ihre Forschungsverbände**

Man kann wirklich nicht sagen, dass es den Vätern und Müttern des hochschulorganisatorischen Modellversuchs an der Albert-Einstein-Universität an Mut und Ehrgeiz gefehlt hätte. Als ob Bachelor-Kolleg, Professional School und eine hochschulübergreifende Agentur für Wissenstransfer noch nicht ambitioniert genug wären, bestanden sie darauf, auch eines der heikelsten Themen der jüngeren deutschen Wissenschaftspolitik – das Verhältnis universitärer und außeruniversitärer Forschung – in ihr Experiment einzubeziehen.

Sie taten das mit durchaus guten Gründen, denn diese Spaltung der deutschen Forschungslandschaft war schon seit einiger Zeit ein zunehmend kontroverses Thema geworden – spätestens seit dem Bericht einer internationalen Expertenkommission aus dem Jahre 1999, die als eine ihrer zentralen Empfehlungen eine engere Zusammenführung von universitärer und außeruniversitärer Forschung vorgeschlagen hatte, und erst recht nach der ebenso denk- wie merkwürdigen Diskussion der Jahre 2003/2004 über Elite-Hochschulen in Deutschland, in der wiederholt die These vertreten wurde, dass man Spitzenhochschulen nur bekommt, wenn man die Spitzenforschung wieder in die Hochschulen bringt (vgl. »Es reicht nicht« 2004: 26–27).

Die im Rahmen des Modellversuchs für dieses Problem entwickelte Lösung war die Organisationsstruktur eines Hochschulforschungsverbundes, der – im Sinne einer hochschuleigenen Holding – sowohl die Begrenzungen disziplinär orientierter Forschung als auch die Trennung zwischen hochschulischer und außerhochschulischer Forschung zu überwinden sucht, ohne die Eigengesetzlichkeit wissenschaftlicher Forschung zu verkennen.

Dazu bedurfte es einer Organisationsform, die elastisch genug ist, in sich eine Vielzahl von institutionellen Eigenarten zuzulassen – von

Max-Planck-Instituten als angegliederten Hochschuleinrichtungen über Fraunhofer-Institute als integralen Bestandteilen von Professional Schools bis zu »joint ventures« in Forschung und Entwicklung zwischen Hochschulen und Unternehmen<sup>1</sup> –, die gleichzeitig aber die Steuerungskapazität besitzt, Wissenschaft nicht nur additiv zu versammeln, sondern auch ihre vielfältigen Synergien zu nutzen.

Die an der Albert-Einstein-Universität gefundene Lösung sieht ein in der Leitung der Hochschule angesiedeltes Steuerungsorgan vor – den Forschungsrat der Hochschule, der die finanziellen und personellen Verknüpfungen der Mitglieder des Verbunds mit der Hochschule regelt. Dieses Organ hat auch die Mittel, sowohl Startfinanzierungen für neue Forschungsinitiativen als auch finanzielle Anreize für die Entwicklung neuer Matrixstrukturen zu gewähren, in denen das volle Potenzial interdisziplinärer Zusammenarbeit ausgeschöpft werden kann.

Dieser Forschungsrat wird von einem mit beträchtlichen Befugnissen und Haushaltsmitteln ausgestatteten Vizepräsidenten für Forschung geleitet und umfasst die Leiter der Mitgliedseinrichtungen des Forschungsverbundes der Hochschule. Seine Entscheidungen unterliegen Abstimmungsregelungen, die nach Forschungsvolumen gewichtete Voten vorsehen.

Der Erfolg dieses Modells eines hochschuleigenen, weit diversifizierten Forschungsverbundes ist nach Meinung des Wissenschaftsrats nicht nur eine Funktion der Struktur und Ausstattung des Steuerungsorgans, sondern auch das Ergebnis einer fundamentalen Neuorientierung der deutschen Forschungsförderungspolitik in den Jahren 2005 bis 2007. Mit Hilfe der Zinserträge aus dem Verkauf der Goldreserven der deutschen Bundesbank und mit tatkräftiger Hilfe des Wissenschaftsrats wurden von diesem Zeitpunkt an progressiv nicht nur die direkten Kosten von Forschungsprojekten, sondern auch die einer Einrichtung bei Forschungsprojekten entstehenden indirekten Kosten in die öffentliche Forschungsförderung einbezogen.

1 Hier haben internationale Modelle wie das Center for Integrated Systems (CIS) der Stanford University ([www-cis.stanford.edu](http://www-cis.stanford.edu)) Pate gestanden, eine von der Universität in Partnerschaft mit 19 Firmen der amerikanischen Mikroelektronik geschaffene Forschungseinrichtung, die neben der Grundfinanzierung durch die Mitgliedsfirmen (150 000 Dollar im Jahr) 90 Prozent der Forschungsmittel aus der staatlichen Forschungsförderung einwirbt.

Damit wurden zum ersten Mal in Deutschland, wie in den USA etwa längst üblich, die Kosten für die Einrichtung und den Unterhalt der für die Spitzenforschung unerlässlichen Infrastrukturen (Labors, Spezialsammlungen, Datennetze usw.) förderungsfähig und ein in der Vergangenheit oft entscheidender Nachteil der Hochschulen gegenüber den außeruniversitären Forschungseinrichtungen wettgemacht.

Der Forschungsrat der Albert-Einstein-Universität hat diese neuen Finanzierungsmodalitäten nach Einschätzung des Wissenschaftsrates klug und strategisch genutzt, um sowohl die bisherige hochschulinterne Forschung stärker wettbewerbsfähig zu machen als auch außeruniversitäre Einrichtungen mit entsprechenden Anreizen und unter weitgehender Wahrung ihrer Eigenständigkeit in den Forschungsverbund der Hochschule einzubeziehen. Dass auf diese Weise ein Max-Planck-Institut für Biogenetik integraler Bestandteil des Forschungsverbundes der Albert-Einstein-Universität und ein Fraunhofer-Institut für unterirdische Verkehrswege Teil einer Professional School der Albert-Einstein-Universität für Siedlungs- und Verkehrswesen werden konnten, wertet der Wissenschaftsrat ausdrücklich als eines der herausragenden Ergebnisse des Modellversuchs.

## **Fazit**

Nicht nur der Inhalt dieses Beitrags, sondern auch sein Titel – »Neuer Wein braucht neue Schläuche« – ist dem Gutachten des Wissenschaftsrats von 2018 geschuldet, der sich hier natürlich auf sehr viel frühere Quellen stützt, in diesem Fall auf das zweite Kapitel des Markus-Evangeliums. Dort heißt es in Vers 22: »Und niemand füllt neuen Wein in alte Schläuche; sonst zerreißt der Wein die Schläuche, und der Wein ist verloren und die Schläuche auch; sondern man soll neuen Wein in neue Schläuche füllen.«

Die Metapher ist, für biblische wie für hochschulpolitische Zwecke, durchaus einschlägig: So wie die Botschaft des Neuen Testaments in den alten Schläuchen der vorchristlichen Überlieferung nicht besonders gut aufgehoben war, so würde – meint der Wissenschaftsrat – ein neues Verständnis von Lehre und Forschung die alten Schläuche hergebrachter Hochschulorganisation zu zerreißen drohen und dabei selbst gefährdet werden. Uns Heutigen bleiben immerhin

noch vierzehn Jahre, um festzustellen, ob sich diese Gefahr des verschütteten Weins und der geborstenen Schläuche wirklich hat abwenden lassen.

## Literatur

- »Es reicht nicht« – Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) und der Wissenschaftler Hans Weiler über den richtigen Weg zu Spitzenuniversitäten in Deutschland«. *Wirtschaftswoche* vom 18.3.2004. 26–27.
- »Forschungsförderung in Deutschland. Bericht der internationalen Kommission zur Systemevaluation der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft«. Hannover 1999. Auch online unter [www.blk-bonn.de/papers/forschungsfoerderung.pdf](http://www.blk-bonn.de/papers/forschungsfoerderung.pdf).
- Gibbons, James F. »The Role of Stanford University: A Dean's Reflections«. *The Silicon Valley Edge: A Habitat for Innovation and Entrepreneurship*. Hrsg. Chong-Moon Lee, William F. Miller, Marguerite Gong Hancock and Henry S. Rowen. Stanford University Press, Stanford, Cal., 2000, 200–217.
- Müller-Böling, Detlef. *Die entfesselte Hochschule*. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2000.
- Weiler, Hans N. »Anwendungsbezug und interdisziplinäre Wissenschaft: Das Strukturmodell der Professional School«. *Hochschulen Studienreform und Arbeitsmärkte: Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik*. Hrsg. Norbert Bensel, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003a. 199–211.
- Weiler, Hans N. »Professional Schools – Ein Bündnis von Anwendungsbezug und Wissenschaftlichkeit«. *Hochschulreform in Europa – konkret: Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität*. Hrsg. Stefan Titscher und Sigurd Höllinger. Verlag Leske + Budrich, Opladen 2003b. 253–266.
- Weiler, Hans N. »Proximity and Affinity: Regional and Cultural Linkages between Higher Education and ICT in Silicon Valley and Elsewhere«. *The Use of ICT in Higher Education: A Mirror of Europe*. Hrsg. Marijk van der Wende und Maarten van de Ven. Lemma, Utrecht 2003c. 277–297.

- Weiler, Hans N., et al. »Hochschulpolitik als Arbeitsmarktpolitik: Vorschläge zu einer beschäftigungsorientierten Hochschul- und Studienreform«. *Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte: Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik*. Hrsg. Norbert Bense, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003d. 33–71.
- Witte, Johanna, und Ulrich Schreiterer. »Die Umstellung von Bachelor- auf Master-Studiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben«. *Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte: Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik*. Hrsg. Norbert Bense, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2003. 225–240.

# Diskussion

*Tilman Warnecke*

»Die überkommenen Organisationsformen schaffen in einer sich rapide verändernden Hochschullandschaft weder für die Forschung noch für die Lehre ein Optimum an Leistungs-, Anpassungs- und Wettbewerbsfähigkeit«, sagt der ehemalige Rektor der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) und Professor of Education and Political Science in Stanford, Hans Weiler. Grundlegende Reformen in der Organisationsform der Universitäten sind deswegen unabdingbar.

Wie neue Anforderungen neue und moderne Organisationsformen hervorbringen, lässt sich in der Gegenwart im bayrischen Weihenstephan beobachten. Weihenstephan, ein Ortsteil von Freising, war bis vor wenigen Jahren nur bekannt für die älteste Bierbrauerei der Welt und seine Traditionsmolkerei, die in tiefblauer Verpackung Produkte in die Supermärkte der Republik liefert. Dass dort der Bierbrauer-Nachwuchs an der Zweigstelle der Technischen Universität (TU) München studierte und ebenso angehende Förster und Haushaltstechnikerinnen, galt bestenfalls als liebenswerte Skurrilität. Modern war allenfalls der neue Münchner Flughafen, der um die Ecke gebaut wurde. »Unser Standort Weihenstephan hatte über Jahrzehnte hinweg eine isolierte Stellung«, erinnert sich TU-Präsident Wolfgang Herrmann. »Es gab eine Ignoranz gegenüber der restlichen Universität. Intern herrschte Sprachlosigkeit; die haben nur zusammengehalten, wenn es um Geld gegenüber der Universität ging.«

Aus den Brauern und Bauern ist heute ein international anerkanntes Forschungszentrum für Ernährung, Landnutzung und Umwelt geworden, inklusive Gentechnik und Biotechnologie. Denn die Universitätsleitung erkannte, dass die vermeintlich rückständigen Fachgebiete in Weihenstephan eigentlich ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber den anderen Münchner Hochschulen sind, und ging daran,

den Standort zum Vorzeigemodell der Universität umzugestalten. Die Akzeptanz und Kompetenz Weihenstephans sollten erhöht werden, die Lehre verbessert, das Drittmittel-Aufkommen vervielfacht. Die Biologie, die an der TU zersplittert an verschiedenen Standorten saß, sollte in Weihenstephan konzentriert werden. »Wenn Sie diese Anforderungen schultern wollen, müssen Sie die Organisation radikal ändern«, sagt Herrmann.

Die radikale Änderung des jetzigen Wissenschaftszentrums orientierte sich am so genannten Matrixmodell – strukturell voneinander getrennten Einrichtungen für Forschung und Lehre, die sich nicht an den Fächern, sondern interdisziplinär an den jeweils relevanten Themengebieten orientieren. In Weihenstephan wurden die drei alten Fakultäten zu einem einzigen Wissenschaftszentrum zusammengefasst und die alten Institutsstrukturen abgeschafft. Das Zentrum gliedert sich jetzt in sechs Studienfakultäten und acht Departments für die Forschung – mit Erfolg für Forschung und Lehre.

An den für das Studium zuständigen Studienfakultäten wirken die unterschiedlichen Fächer zusammen, um je nach Bedarf neue Bachelor- und Master-Studiengänge zu entwickeln. Die Studiengänge nehmen dabei Inhalte aus unterschiedlichen Fächern auf. Jede Fakultät hat ihren eigenen Studiendekan, der die Belange der Lehre vertritt. Ihm untersteht auch die Studienberatung. »Das System hat einen großen Vorteil: Wir sind offen für Veränderungen und können diese schneller umsetzen«, sagt Herrmann.

Die Forschungsdepartments wurden nach fachlicher Nähe zusammengeführt, weichen in ihrem Zuschnitt von den Studienfakultäten ab und sind so konzipiert, dass sie auf die Anforderungen an aktuelle Forschungsaufgaben besser als traditionelle Einrichtungen reagieren können. Die Departments konzentrieren sich dabei auf Themen wie Ökosystem- und Landschaftsmanagement oder Lebensmittel und Ernährung, während die Studienfakultäten mit Agrar- oder Ernährungswissenschaften näher an den traditionellen Fächern liegen. Der interdisziplinäre Forschungsansatz lockte Wissenschaftler aus aller Welt nach Weihenstephan – und ebenso private Spender: Die Else-Kröner-Fresenius-Stiftung stellte allein für die Ernährungsmedizin 12,4 Millionen Euro zur Verfügung.

Ähnliche Erfolge wünscht sich auch der Hamburger Wissenschaftssenator Jörg Dräger für die sechs Hochschulen der Hansestadt. Vierzig Fachbereiche gibt es dort zur Zeit noch. Damit soll bald

Schluss sein, wenn es nach dem Willen des Senators geht. Eine Strukturkommission, in der auch Hans Weiler und CHE-Leiter Detlef Müller-Böling saßen, präsentierte vor gut einem Jahr einen Plan, wie Studium und Forschung am gesamten Hochschulstandort Hamburg in Zukunft organisiert sein sollen: 13 Fakultäten, wie Natur- oder Wirtschaftswissenschaften, treten demzufolge künftig eigenständig auf und agieren selbstständig. Eine Universität oder Fachhochschule bildet nur noch die Dachorganisation der einzelnen Fakultäten.

Die Universität Hamburg hat als erste beschlossen, zum Herbst die neuen Fakultäten einzuführen. »Das Wichtigste ist: Die Institutstrukturen werden aufgebrochen«, berichtet Dräger vom derzeitigen Diskussionsstand an der Universität. Ähnlich wie in Weihenstephan sieht die neue Fakultätsstruktur Studiendepartments und Forschungsschwerpunkte vor, die getrennt voneinander von Studiendekanen und Forschungsschwerpunkt-Sprechern repräsentiert werden. Die Studiendepartments bekommen Deputate an Semesterwochenstunden zugeteilt, mit denen sie Lehraufträge für ihre Studiengänge erteilen können. Ebenfalls neu ist die Einrichtung von »Schools« in den einzelnen Departments. Eine School für die »undergraduates« kümmert sich um die Studenten im Bachelor-Studium, eine für die »graduates« um die in den Master-Studiengängen dieses Departments. Während sich die Studiengänge noch an den alten Fächerstrukturen orientieren, sollen die Forschungsschwerpunkte interdisziplinär angelegt sein.

Die Fächer, ehemals die wichtigsten Konstruktionsbausteine im Organisationsgerüst der Universitäten, erhalten als Folge solcher Umstrukturierungsprozesse eine neue Rolle. »Sie bleiben im Spiel, sind aber nicht mehr die alleinigen Spieler«, formuliert es Hans Weiler. Wer an einer Hochschule mit selbstständigen Fakultäten, Studiendepartments oder Forschungsschwerpunkten welche Kompetenzen hat, bleibt eine der am meisten gestellten Fragen. »Zentralisierung und Dezentralisierung zugleich« bringt laut Jörg Dräger die neue Fakultätsstruktur in Hamburg. Auf die Hochschulleitung sieht er »strategische Elemente« zukommen: Sie legt fest, wie die Fakultäten miteinander kooperieren und wo die Hochschule neue Forschungsschwerpunkte setzt. Auf der Fakultätsebene wird dagegen über die Einrichtung neuer Studiengänge entschieden: »Über das Studienangebot im Fach Anglistik kann die Fakultät wohl besser entscheiden als der Akademische Senat.«

Wer welches Geld bekommt, ist naturgemäß ebenfalls eine strittige Frage. Dräger sieht das Geld der Hansestadt »in die Forschungsschwerpunkte fließen«, während Wolfgang Herrmann an der TU München betont: »Studienfakultäten können Sie nur motivieren, wenn sie eigenes Geld bekommen.«

Viele schauen ins Ausland, wenn es um Reformen der Organisation an den deutschen Hochschulen geht. Hans Weiler orientiert sich in seiner Vision der Universität des Jahres 2018 an amerikanischen Vorbildern. Die Verbindung der School of Business und der School of Engineering Stanfords mit der Entwicklung von Silicon Valley ist leuchtendes Beispiel für Business Schools. Die Technische Universität München schaute bei der Neu-Organisation Weihenstephans ebenfalls zunächst prüfend über die Grenze. An der Universität Lausanne fanden die Münchner wichtige Anregungen für ihr neues Wissenschaftszentrum.

An Hochschulen in den Nachbarländern lässt sich aber auch beobachten, wo das Matrixmodell an seine Grenzen stößt. Die ETH Zürich, eine der führenden Schweizer Universitäten, eilt den deutschen Hochschulen um etwa zehn Jahre voraus, was ihre Organisationsreform betrifft. Die Zürcher wandelten ihre zwölf Abteilungen schon Anfang der 90er Jahre in Departments und Abteilungen um – die ersten für die Forschung, die letzteren »von der Lehre geprägt«, wie Gerhart Schmitt, heutiger Vizepräsident der ETH Zürich sagt. »Ein schmerzhafter Prozess« sei die Einführung der Matrixstruktur gewesen, der erwünschte Erfolg allerdings nur teilweise eingetreten. »Viele Hoffnungen haben sich nicht erfüllt«, sagt Schmitt.

1998 vollführten die Schweizer deswegen eine Rolle rückwärts: Sie machten aus den Departments und Abteilungen wieder 19 Departments, die Forschung und Lehre koordinieren. Die jüngste Reform steht dieses Jahr an: Die jetzt 15 Departments sollen finanzielle und personelle Autonomie erhalten. Ab 2005 wirtschaften sie mit einem Globalbudget und bestimmen eigenverantwortlich die Personal- und Mittelplanung. Flexibilität und Interdisziplinarität werden an der ETH Zürich dennoch groß geschrieben. Die Träger der Lehre sind zwar die Departments – »wegen der Master-Studiengänge wird das aber sehr mobil gehalten«, sagt Schmitt. Professoren forschen ebenfalls mit Kollegen anderer Fächer, zum Teil an Instituten, die departmentübergreifend organisiert sind.

Die niederländische Universiteit Twente dagegen hat von der Ein-

führung getrennter Verantwortlichkeiten für Lehre und Forschung profitiert: die Dekane sind weiter für die Lehre zuständig, daneben wurde die Position von Forschungsleitern geschaffen. »Die Anforderungen für die beiden Bereiche sind sehr verschieden. Da ist eine Aufteilung fast zwingend notwendig«, sagt Marijk van der Wende, die am Center for Higher Education Policy Studies an der Universität in Twente forscht und seit kurzem auch Mitglied der Hochschulleitung der Hogeschool Inholland ist. Van der Wende macht das an einem einfachen Beispiel klar. »Der Direktor unserer Forschungsinstitute an der Universität Twente muss ganz andere Fähigkeiten haben als der Dean der Fakultäten. Der Forschungs-Direktor muss auch mit der Wirtschaft verhandeln können und die Freiheit haben, unabhängig von der Lehre auf aktuelle wissenschaftliche Anforderungen zu reagieren.«

Das Resultat: Seitdem es an der Universität Twente Fakultäten und Institute gibt, hat sich die Hochschule nicht nur zu einem Zentrum für Spitzenforschung in den Bereichen Bio- und Nanotechnologie entwickelt. »Auch die Lehre ist sehr viel besser geworden. Wir waren in den letzten Jahren immer die Nummer Eins in der Lehre in Holland«, berichtet van der Wende. Doch fügt sie hinzu: »Dieses Modell scheint jedoch im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bereich besser zu funktionieren und leichter umsetzbar zu sein als in den Sozialwissenschaften, da im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bereich die Koordination von Forschung in Forschungsinstituten schon weiter entwickelt ist.«

Reformen der Organisationsreformen wie in Zürich: Bis zu diesem Schritt wird es an vielen deutschen Hochschulen wahrscheinlich noch eine Weile dauern. Welches Modell sich hierzulande bewährt, muss sich erst noch zeigen. Kritiker warnen davor, allein auf das Matrixmodell zu setzen. Sie sehen beispielsweise die Gefahr, dass sich Lehre und Forschung dabei zu sehr entkoppeln – zu Lasten der Lehre. Die Hochschulen sollten sich nicht zu sehr auf die interne Vernetzung konzentrieren, merkt ein Kollege Gerhart Schmitts von der ETH Zürich an. Viel wichtiger als die Kooperation mit einem Bauingenieur aus dem eigenen Haus sei die Zusammenarbeit und der Austausch mit Kollegen aus Stanford oder Harvard: »Wir müssen interessengetriebene Allianzen unterstützen, nicht organisatorische« – die problemlose Vernetzung mit Partnern von außen stelle immer noch die größere Hürde für viele Departments dar.

An der ETH Zürich steht deswegen eines schon fest: Die Änderungen des Jahres 2004 werden nicht die letzten gewesen sein. Die Hochschule will sich noch mehr nach außen öffnen: Die Bevölkerung soll mit einer so genannten Science City an den Aktivitäten der Hochschule beteiligt werden, die Universitätsleitung will die Industrie an die ETH binden. Das hat Folgen: »Wenn wir die Industrie an die ETH holen, wird das die Organisationsstruktur wieder verändern«, sagt Gerhart Schmitt. Auch die deutschen Hochschulen werden auf neue Herausforderungen immer wieder neu reagieren müssen, meint Jörg Dräger: »Das Manko war bisher: Die Unis waren beharrend. Jetzt verändern sich die Organisationsformen an den Hochschulen, aber die Änderungen werden nicht die nächsten 30 Jahre Bestand haben.«

Wie immer auch eine Berliner Albert-Einstein-Universität im Jahr 2018 aussehen mag: Der Wandel bleibt die einzige Konstante in der Organisationsstruktur der Hochschulen. Das ist womöglich die größte Veränderung im deutschen Hochschulwesen.

### III Hochschultypen



# Einführung

*Johanna Witte*

Das Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen war in Deutschland nie unumstritten. Durch die Einführung von Bachelor- und Master-Studienprogrammen bekommt das Thema gegenwärtig aber eine neue Aktualität. Ist die Trennung der Hochschularten nicht mehr sachgerecht, oder muss sie im Gegenteil sogar stärker als bisher akzentuiert werden? Dieses Kapitel versucht, internationale Erfahrungen für die Beantwortung dieser Frage fruchtbar zu machen.

Bisher gab es im deutschen Hochschulsystem eine klare Aufgabenteilung dahingehend, dass »Bildung«, »Forschung« und »Theorieorientierung« den Universitäten und »Ausbildung«, »Berufsorientierung« und »Anwendungsbezug« den Fachhochschulen zugeordnet wurde. Dieser Dualismus ist mit der Logik gestufter Studiengänge nicht eins zu eins kompatibel. Denn der Bachelor soll sowohl den direkten Weg in die Arbeitswelt öffnen als auch den Grundstock legen für eine weitere wissenschaftliche Vertiefung. Er müsste damit die besten Qualitäten von Universitäten und Fachhochschulen vereinen – eine Aufgabe, der sich beide Hochschularten stellen müssen.

Dies wäre zugleich auch ein Weg, die Herausforderungen des Massenstudiums zu bewältigen. Seit Ende der 60er Jahre haben sich die Studierendenzahlen an deutschen Hochschulen mehr als verdoppelt. Begannen 1960 noch acht Prozent eines Altersjahrgangs ein Studium, so waren es 1970 schon 15 Prozent (Teichler 1996: 123) – 2003 waren es laut Statistischem Bundesamt 39 Prozent. Dieses Wachstum wurde aber entgegen den ursprünglichen Planungen schwerpunktmäßig von den Universitäten aufgefangen, sodass das deutsche Hochschulsystem heute einer umgekehrten Pyramide gleicht: 69 Prozent der Studierenden sind an Universitäten, nur 25 Prozent an Fachhochschulen eingeschrieben, der Rest verteilt sich auf andere Hochschulen (Statistisches Bundesamt 2004).

Angesichts dieser Realitäten können die Universitäten eine Ausbildungsaufgabe nicht mehr von sich weisen. Im Übrigen hatten sie diese Ausbildungsaufgabe immer, ob bei den Juristen oder den Medizinern, von den Ingenieuren seit Ende des 19. Jahrhunderts ganz zu schweigen. Die Bachelor- und Master-Struktur erscheint vor diesem Hintergrund als Chance, das Spannungsfeld von Breiten- und Elitenbildung neu zu gestalten.

Ein weiterer Grund, über das Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen neu nachzudenken, sind die Ergebnisse von Hochschul- und Forschungsrankings, die zeigen, dass nicht jede Universität qua institutionellem Status automatisch auch eine Forschungsuniversität ist. Viele Universitäten in Deutschland sind de facto in weiten Teilen Ausbildungsstätten ohne erkennbare eigene Forschungsleistung; einige Fachhochschulen weisen im Bereich der anwendungsorientierten Forschung erhebliche Leistungen auf. Dennoch werden bisher Mittelzuweisungen, Professorengehälter, Lehrdeputate und Kapazitäten in hohem Maße an den institutionellen Status gekoppelt, statt an die individuelle Leistung von Professoren, Fachbereichen oder Hochschulen.

Wäre es da nicht sachgemäßer, einen Wettbewerb nach gemeinsamen Spielregeln zuzulassen? Dafür müsste ein »level playing field« allerdings erst geschaffen werden – eine immense politische Aufgabe. Einige Schritte dahin werden in Deutschland schon getan: In Hessen und Brandenburg werden Universitäten und Fachhochschulen in ein gemeinsames Mittelverteilungssystem einbezogen; die Dienstrechtsreform hat eine leistungsbezogene Professorenbesoldung ermöglicht, die eine stärkere Binnendifferenzierung innerhalb der Hochschulen erlaubt. Die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen wird verstärkt.

Kritiker warnen allerdings, die Vorzüge einer klaren Arbeitsteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen nicht voreilig aufzugeben. Nicht umsonst habe das deutsche System Pate gestanden für die Schaffung von Fachhochschulen in den Niederlanden, Finnland und kürzlich auch in Österreich und der Schweiz. Nur durch staatliche Vorgaben könne man der systemimmanenten Tendenz nach Vereinheitlichung entgegenwirken, die dadurch entstehe, dass weniger renommierte Hochschulen sich am Leitbild der renommierten Hochschulen orientieren. Wie eine hochschulpolitische Grundkonstante ist das Leitbild immer die Forschungsuniversität gewesen. Im Ergebnis

entstehe einheitliches Mittelmaß statt wünschenswerter Diversifizierung.

Dieses Phänomen wird auch als »academic drift« bezeichnet und ist schon frühzeitig von Riesman (1958) für das US-amerikanische Hochschulsystem identifiziert worden. Eine klare »Stratifizierung« des US-amerikanischen Hochschulsystems, die den »technical colleges« und »community colleges« dauerhaft die Möglichkeit verwehrt, Bachelorabschlüsse zu vergeben und nur wenigen Spitzenuniversitäten den Status zukommen lässt, Doktorgrade zu verleihen, wirkt diesem Trend entgegen.

Einen anderen Weg als die USA und Deutschland sind Australien und England gegangen. In beiden Ländern sind die verschiedenen Hochschularten Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre in ein gemeinsames System überführt worden. Sämtliche Hochschulen dürfen sich »universities« nennen und konkurrieren nach (mit einigen Ausnahmen)<sup>1</sup> gleichen Spielregeln um Ressourcen.

Wie sind die Erfahrungen mit einem solchen System zu bewerten? Sind die von Australien und England vollzogenen Entwicklungen wünschenswert oder vielleicht sogar unausweichlich? Ingrid Moses, Vice-Chancellor, University of New England, Australien, und Peter Scott, Board Member Higher Education Funding Council for England (HEFCE) und Vice-Chancellor der Kingston University, England, geben in den beiden folgenden Beiträgen vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen Antworten auf diese Fragen.

In der – durch Hermann Horstkotte dargestellten – Diskussion werden diese Perspektiven um weitere Aspekte und Lösungsansätze ergänzt. Stefan Bieri, Präsident der Eidgenössischen Fachhochschulkommission, vertritt die Schweiz als ein Land, das erst kürzlich einen Fachhochschulsektor geschaffen und sich damit bewusst für eine binäre Struktur entschieden hat. Die bloße Tatsache ist ein Gegenargument für die These, es gebe eine allgemeine Entwicklungslogik in Richtung auf ein unitarisches System. Frank Ziegele vom CHE gibt einen Überblick über aktuelle Entwicklungen in Deutschland, die Mittelverteilung an Fachhochschulen und Universitäten nach gemeinsamen Kriterien zu gestalten.

1 In England sind die Gehaltsstufentabellen für Hochschullehrer an ehemaligen »polytechnics« und »universities« bisher noch nicht zusammengeführt worden, dieser Schritt wird aber von der gemeinsamen Rektorenkonferenz vorbereitet.

Darüber hinaus werden zwei unterschiedliche Wege vorgestellt, die Zusammenarbeit von Fachhochschulen und Universitäten auf institutioneller Ebene auszugestalten: Fusion versus »Management der Unterschiede«. Auf der einen Seite stehen die Erfahrungen der Universität Lüneburg und der Fachhochschule Nordostniedersachsen. Die beiden Hochschulen befinden sich gegenwärtig in einem Reformprozess, um zu einer gemeinsamen Stiftung Universität Lüneburg zusammen zu wachsen, die die Qualitäten der beiden Hochschulen vereinigt. Christa Cremer-Renz, Präsidentin der Fachhochschule Nordostniedersachsen, berichtet von den Zielen und Umsetzungsideen.

Paul van der Heijden, Rector magnificus, Universiteit van Amsterdam, zeigt auf, dass die Universiteit van Amsterdam und die Hogeschool van Amsterdam einen anderen Weg gewählt haben: Die beiden Hochschulen haben ein gemeinsames Leitungsteam gebildet, ohne die Hochschulen selbst zu verschmelzen. Ziel ist vielmehr, die Kooperationspotenziale auszuschöpfen, die sich aus der Aufrechterhaltung unterschiedlicher Profile ergeben.

## Literatur

- Riesman, David. *Constraint and Variety in American Higher Education*. Garden City, New York, 1958.
- Statistisches Bundesamt. »Derzeit 3% weniger Studierende als im vorigen Wintersemester«. Pressemitteilung vom 29. November 2004. [www.destatis.de/presse/deutsch/pm2004/p5050071.htm](http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2004/p5050071.htm).
- Statistisches Bundesamt. *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2003*. Stuttgart 2003.
- Teichler, Ulrich. »Diversity in Higher Education in Germany: The Two-Type Structure«. *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Hrsg. Lynn Meek, Leo Goedegebuure, Osmo Kivinen und Risto Rinne. Oxford 1996. 117–137.

# Unified National System or Uniform National System? The Australian Experience

*Ingrid Moses*

Until fifteen years ago, Australia had a higher education system consisting of universities and colleges of advanced education and institutes of technology. Its tertiary education system also included the large Technical and Further Education (TAFE) sector. In 1988/1989, the Australian binary system of higher education was changed into the Unified National System, following the release of a Green, then White Paper by federal minister John Dawkins in 1987. The Unified National System would include only institutions with a minimum of 2000 equivalent full-time student units (EFTSUs) and an agreed profile. Institutions with 5,000-plus EFTSUs could have a broad teaching profile, those with 8,000-plus a broad teaching and research profile—or so it was envisaged.

Subsequently, urged on by state governments as well, the 19 pre-1987 universities (commonly referred to as “pre-1987” because of the year of publication date of the Dawkins papers) and 40-plus colleges of advanced education and institutes of technology amalgamated in various configurations to become 36 public universities. Some of the former institutes and colleges had TAFE components and brought these to the new university status, thus becoming dual sector institutions.

Twenty-five years after the release of the Martin report, which had led to the establishment of a formal “Advanced Education Sector,” a conference held at the University of New England in 1991 examined Australia’s binary experiment for higher education. I was asked to evaluate it, and I called my address “The Binary Experience—Success or Wasted Effort?” (Moses 1993).

After a dozen years, my conclusions still hold and I will make extensive use of this paper, published in 1993, to provide background, before looking at the Australian higher education sector in 2004.

## Expectations of the binary system

Australia was not the only country with a binary system. The UK with its polytechnics had a similar stratification and similar expectations of the non-university sector (and Germany with its Fachhochschulen still does).

In Australia, the colleges of advanced education and the institutes of technology (jointly referred to as the CAE sector) were distinct from the university sector, just like Germany's Fachhochschulen. Universities provided broad education in the established disciplines and professions; academic staff conducted research and trained the next generation of researchers. They were "cosmopolitan" in their outlook and supported the teaching-research nexus. In the CAE sector, staff provided more praxis, more industry-oriented training and education for the professions. They were "local" and teaching- and service-oriented. If they conducted any research, it was applied research. Colleges offered bachelor and master degrees by coursework, while universities also offered research masters and above all, Ph.Ds. Universities were self-accrediting institutions, whereas institutions in the CAE sector had to have their degree programs accredited by state-appointed panels. Position titles, functions and salary structures differed, too.

The Wark Report (Commonwealth of Australia 1966) noted:

"We would regard the more important distinctions to be drawn between colleges of advanced education and universities as these. In the colleges there would be:

- (a) Students with somewhat different types of interests
- (b) A greater concentration upon part-time studies associated with employment, especially in the scientific fields
- (c) A more applied emphasis
- (d) A more direct and intimate relationship with industry and other relevant organisations
- (e) Far less attention to post-graduate training and research
- (f) A primary emphasis on teaching" (p. 23).

It goes on to say that, "We would expect that some members of staff would devote a measure of their time to investigations which had a direct application to industry. A corollary to the lesser emphasis upon research in the colleges is that quality in teaching should be regarded as of paramount importance" (p. 23).

## The Binary Experiment—Success or Wasted Effort?

Binary systems, if restrained in a legal framework that does not reflect reality, have an in-built self-destruct mechanism. This mechanism operated in Australia and subsequently in England, where polytechnics became universities. Its effects were apparent in Germany as well, but fiercely resisted.

In his classification of systems of inequality, Gross noted that plural stratification as was envisaged for the higher education sector in Australia tends to become single—sectors are using the same criteria to establish a status order. Plural systems can only survive if there is no competition, even no communication. But in the Australian binary system, transfer of students and recognition of awards was promoted by the federal government, both Labor and Conservative, from the beginning, unlike in Germany. Competition for students and for funds was intense—both between the sectors and the institutions within them.

Discrete systems also tend to become continuous—a fluid hierarchy is established, and it is possible to move one's place within this hierarchy of organizations (Gross 1981). This did occur. But like Germany, Australia never supported large variations in the quality of institutions and the education they provide (Teichler 1996). Two institutes of technology successfully crossed the binary line, just prior to its abolition in 1988/1989, by meeting university criteria.

From an equity point of view, the binary system must be judged a success, even if full equity was not achieved. The advanced education system responded first to equity and access concerns. In the CAE sector, proportionally more women, mature-age students, part-time students, Aborigines and Torres Strait Islanders, other ethnic students and students from low socio-economic backgrounds were enrolled. Many of the non-metropolitan CAEs also enrolled predominantly rural students, another equity group. But there were both regional and metropolitan universities which had better records in some of the areas than some of the colleges. There had been a convergence on all the dimensions mentioned above across the binary line, with a large amount of differentiation within each sector.

There had been considerable academic drift within the CAE sector. CAEs increasingly upgraded diplomas (which in Australia are at sub-degree level) to degrees, partly in response to pressure from pro-

fessional bodies, and added postgraduate courses. In other words, CAEs were becoming more like universities in their degree structure, though they could not award Ph.Ds.

Some discipline areas like veterinary science, dentistry and medicine were only, and law mostly, taught in universities. Education, commerce and business were predominantly taught in the CAE sector, while health-related areas like nursing, as well as visual and performing arts, were taught there virtually exclusively.

Teaching staff in the CAE sector brought to their academic appointments more professional experience than academic staff in the universities. But recruitment in the college sector had increasingly become similar to that of universities, with research qualifications and experience becoming more valued.

As late as 1986, the Efficiency and Effectiveness in Higher Education review noted as a success of the binary system the fact that it, “allowed educational and economic advantages to be gained from concentration of effort; and enabled higher education opportunities to be provided economically for our widely dispersed population” (Commonwealth Tertiary Education Commission 1986: 13).

This concentration of effort was particularly evident in research financed by competitive research funding—and research funding was coveted by many in the CAE sector. The argument of more economical provision of education counts heavily—it was cheaper to establish and maintain colleges than universities. At the end of the binary era, the CAE sector had enrolled more students than the university sector, again quite unlike the German experience.

From the point of view of the (pre-1987) universities, the binary experience must be judged a success. It enabled them

- To enhance their status in a stratified system as a group of institutions;
- To concentrate on their research function to the extent that all academic staff from lecturers to professors were expected to conduct research, and expected to be given resources to do so;
- To remain relatively elitist in student selection while making concessions to social pressure for more open access (this applies only to the old universities); and
- To try and “beat” colleges in areas which were favored by government, e.g., to match colleges in liaising with businesses and to increase the professional relevance of their courses.

Equally, it was a success from a consumer/stakeholder point of view. The binary system meant that

- Access increased;
- Choice increased for students (in particular, a lot of degree programs were legitimized as higher education courses through the college sector, e. g., the therapies, communication studies, nursing, tourism);
- Courses in the CAE sector were vocationally relevant;
- Employers could recruit CAE graduates with the skills needed for immediate useful employment;
- Communities gained from colleges that were geographically more widely dispersed than universities and contributed significantly to the cultural and economic life of rural and regional Australia.

However, the binary experiment clearly was not successful in maintaining two distinct sectors. Once established, CAEs strove to become like universities, and indeed to become universities. Academic staff wanted the same privileges, same salaries, same nomenclature as university staff.

But was it a wasted effort? No.

We have also learned a great deal about how government frameworks shape reality, how institutional cultures develop in interplay with internal and external forces, how academic drift occurs.

In 1991 I said that I did not think that in the new Unified National System we would lose those features that emerged because of the convergence in the system: the diversity in the student body; the emphasis on vocational relevance and on interface with the business sector, government and the community; experimentation in teaching and assessment methods; or geographical dispersion. And we have not.

I thought professional experience of staff in professional courses would remain important, although this might need to be refreshed or complemented by academic qualifications. And it was.

I thought we might lose the diversity in courses which the large number of institutions provided for a very diverse student body. But we have not, though courses were “upgraded” to a perceived university level, and so a mismatch between the traditional student groups in the CAE sector and course offerings was created. The high attrition rates in many courses begs the question of whether the admission criteria are not high enough and/or whether a substantial

proportion of students should be enrolling in TAFE rather than in a university.

## **The Unified National System**

Fifteen years on, do we operate in a Unified National System or a Uniform National System?

In 1988/1989, major policy reforms took place which led to:

- Major expansion in student places.
- Introduction of rolling triennial funding arrangements with operating funds allocated as a single block grant rather than multiple specific purpose elements.
- Introduction of new programmes to increase equity.
- Abolition of the binary divide and creation of a ‘Unified National System’. Associated with this was a major programme of amalgamations and rationalisations (...)
- Establishment of the annual profiles documentation and meetings process as a mechanism by which institutions and the Commonwealth negotiate and agree on key allocation and performance objectives and targets and exchange views and information on broad strategic and policy issues.
- Increased targeting of research funds to reward excellence.
- Increased flexibility for institutions as regards staffing, notably salary payments.
- Encouragement to institutions to become more entrepreneurial and attract more non-Commonwealth income.
- (...)
- Encouragement of improvements in institutional planning, management and governance” (Nelson 2002: 63–64).

Fifteen years on, the Unified National System in Australia consists of 37 public universities and a few colleges. In addition, we have two very small private universities and a host of private colleges. The public system as a whole expanded considerably. New places were created through the introduction of the Higher Education Contribution Scheme (HECS) that allows students to pay for their education through payroll taxes once gainfully employed. The number of enrolled students doubled between 1989 and 2002.

The creation of the Unified National System was not without critics. There was concern that instead of unified it would be uniform.

Of course, Australian universities before the Unified National System were proud of a high and seemingly uniform standard. True, the universities were founded at different times, and their age was reflected in the extent of their comprehensiveness, their focus on research, their wealth in the form of endowments and bequests, and their status. Thus the oldest universities in each state—and Australia is a Commonwealth, a federation of states—are the most comprehensive ones with medical and other health schools, with a virtual monopoly of generations of influential and rich alumni, and with a wealth in research expertise, income and reputation. Each state also has universities founded in the 1960's and 1970's which reflect the ethos of those days—they were more student-centered, and curricula and academic organization were influenced by an educational philosophy which stressed interdisciplinarity or multidisciplinary.

In the Unified National System, through the amalgamations of colleges with universities in particular, the research ethos of the former universities pervaded the system. Although the government had signaled that it was not going to fund 36 research universities, in Australian universities' self-definition, research distinguished a university from a college. This was the Australian reality. There was great external pressure on institutions, in particular on new universities, to focus on or establish areas of strength in research. Government funding for research changed over time, becoming more competitive, and universities were required to produce for the government research management plans.

Yet, as I wrote a few years later, "the detractors of the Unified National System who called it the Uniform National System have some cause for criticism. There was/is too much emphasis on the research university, too much emphasis on research excellence as the defining factor for university excellence. The emphasis on research in the definition of 'university' leads to a distortion in values and to a confusion over legitimate functions of universities" (Moses 1997).

The amalgamation of colleges with universities led to a smaller number of comprehensive universities. These universities, whether old or new, introduced or kept degree programs from the former CAE sector, which were highly popular with students, e.g., media studies and communication. Medical, dental and veterinary education re-

mained in the old university sector, but law schools were introduced in many new universities.

Increasingly, in the new Unified National System, strategic planning, quality assurance, and competition for resources, staff, students and reputation were openly on the agenda and were encouraged or requested, and marketing became professional and influenced by the jargon of the commercial markets—universities needed to have a “brand,” a USP (unique selling point), etc.

A host of regulatory mechanisms, from national surveys on graduate satisfaction and graduate destinations to publication of comparative key statistics for each university, strengthened the notion that differentiation in the market was essential. The idea of “Efficiency and Effectiveness,” a slogan in the 1980’s and the title of a report cited above, retained its influence into the 21st century and is now related to achieving institution-specific missions and strategic goals.

All of this occurred, however, within the realms of a concept of “university” shared throughout Australia. A university is an institution of higher learning across a field of disciplines, offering degrees from bachelor’s to higher doctorates, and staffed by academics who teach and research. This notion was reinforced by funding formulae, by the regulatory environment, by a national scale of academic positions with functions to be performed at each level, and by national quality-assurance processes.

Van Vught, in his discussion of isomorphism in higher education, introduces Hannan and Freeman’s term “structural isomorphism”. Structural isomorphism is the result of higher education institutions’ competing with each other for scarce resources; competing institutions become more similar (van Vught 1996: 52). Van Vught proposed, “The larger the uniformity of the environmental conditions of higher education organization, the lower the level of diversity of the higher education system” (van Vught 1996: 54). This is borne out in Australia. His second proposition states, “The larger the influence of academic norms and values in a higher education organization, the lower the level of diversity of the higher education system” (van Vught 1996: 54). Again, as mentioned above, university culture and university values permeated the system.

However, while there was no diversity in institution types, there was and is within Australia great diversity within institutions and between institutions on a number of performance indicators: prior quali-

fications of students; ethnic, regional and socio-economic background of students; number and proportion of international, part-time or external students and of graduate students; number of fields taught at the institution; qualifications of academic staff; relationship with the business sector; curriculum focus; dependence on government funding; research income; and number of campuses.

But all of this occurs within the common framework of what defines a university. Within Australia's public higher education system, there is at present no room for a teaching-only university, for an undergraduate university or for a university specializing in, for example, the performing arts, medicine or engineering.

The Australian Vice-Chancellors' Committee's criteria for admission to this council of Australian university presidents reinforces the commonly held definition of a university.

Criteria include:

- “the institution will have a stated and actual commitment to the advancement, dissemination and preservation of knowledge through teaching, scholarship and research;
- the institution and its staff will have an appropriate research record together with research plans and capabilities” (AVCC 2004).

In early 2000, the Australian Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA) endorsed National Protocols for Higher Education Approval Processes. Protocol 1 established the “Criteria and Processes for Recognition of Universities” (MCEETYA 2005). Among these criteria are:

- “Authorization by law to award higher education qualifications *across a range of fields* [my emphasis] and to set standards for those qualifications which are equivalent to Australian and international standards;
- teaching and learning that engage with advanced knowledge and inquiry;
- a culture of sustained scholarship extending from that which informs inquiry and basic teaching and learning, *to the creation of new knowledge through research, and original creative endeavour* [my emphasis];
- *commitment of teachers, researchers, course designers and assessors to free inquiry and the systematic advancement of knowledge* [my emphasis].”

No application for university status by new bodies has been successful, and a review of the National Protocols is currently underway.

In 2002, a new federal minister, Brendan Nelson, launched a series of discussion papers, aimed at creating public awareness and public reaction to a series of issues and questions in relation to a reform of higher education.

The Unified National System as it existed was seen as no longer sustainable. The phrase “one size fits all” was commonly used to describe the present system and to claim that this uniformity was not in Australia’s interest. The lack of market mechanisms like unregulated tuition fees and the limited capacity to expand student numbers were seen as indicators of this unsatisfactory situation. Again and again, a lack of differentiation between institutions was quoted as justification for reform. The question of previous years, “Can Australia afford to have 36 research universities?” became, “How can we develop/fund one or two world-class universities that can rank the top 50, 75 or 100 in the world?” Similar questions have been raised recently in a number of other countries.

The Ministerial Discussion Paper, “Higher Education at the Crossroads,” presented in an appendix some different national structures for consideration—but there was little interest by the public or the universities. The paper raises a number of questions on institutional specialization. It notes:

“Notwithstanding this increasing concentration [via competitive research funding], some have argued that there may be a need to shift the policy thinking from ‘unplanned’ to ‘planned’ differentiation, for example, the Government could designate and resource a small number of institutions, or a few distributed networks across a range of fields, for world-class research intensity. Alternatively, some suggest that different packages of funding measures could enable institutions that are not research intensive to reorient and reorganise. Universities could variously focus on high-quality undergraduate teaching, professional development, industry partnership or community service” (Nelson 2002: 25).

There was resistance to redefinition of what a university is, as could be expected. The Submission to the Inquiry from Charles Sturt University, one of the new universities with origins only in the CAE sector, stated,

“Charles Sturt University is first and foremost a university. As

such, its principal activities and the standards by which they are measured must be the same as for any other university. This role carries with it a responsibility to be able to provide programs from bachelor level through to PhD in areas where the university has expertise, and there is need and demand” (quoted in: DEST 2002: 23).

The Minister’s paper goes on:

“There are also some emergent Australian models that could be further developed, including dual sector institutions, graduate schools, multi-sector educational precincts, as well as strategic alliances with businesses and other education and training providers. The challenge is to find a means to allow Australia’s universities to establish their own areas of excellence, whether it be institutional research, teaching or regional service” (Nelson 2003: 25).

In Australia, most academics would agree that the “unplanned” differentiation had produced desirable results, had led to diversification, specialization and, if not specific institutional identities, then to specific reputations in specific fields. This “unplanned” differentiation had come about, inter alia, by external pressures and by incentive funding from the federal government, as well as by incentive funding within each university.

Incentive funding is accepted as a legitimate way by both government and university management for introducing change, and indeed by many academics who make use of it. At the national level, for example, research priorities were established by national research funding agencies. And in an environment where operational funding to universities is ever more declining, and where most research funding is competitive, universities increasingly developed internal strategies to create a critical mass of researchers and research students in research centers and to assist them in gaining external research grants.

One can safely say that in 2004 all Australian universities, except perhaps the newest, have research centers of national importance, and many of international reputation.

Yet, within the research domain, there is no uniformity: Despite the increase in research in the former CAEs, research income was a minute part of the former CAEs total revenue: one percent in 1992 and 3.6 percent in 2001, while the national average was 10.6 percent.

In recent years, new groupings have been formed as national and global strategic alliances: The Group of Eight (comparable to the Russell Group) set itself apart first with a strong emphasis on research

(University of Queensland, Sydney, NSW, Melbourne, Monash, Adelaide, Western Australia and Australian Northern University); the Australian Technology Network (ATN) (Queensland University of Technology, University of Technology, Sydney, RMIT University, University of South Australia, Curtin University), consisting of the five former capital-city based large Institutes of Technology and colleges amalgamated with them, followed. The “Innovative Research Universities” (Griffith, Newcastle, Macquarie, La Trobe, Flinders, Murdoch), consisting of universities founded in the 1960’s with distinct multi-disciplinary focus, and the New Generation Universities (all from the former CAE sector) are very recent and as yet loose alliances.

The Group of Eight, which attracted the largest research funds in the 1980’s, dramatically increased its research income from 1992 to 2002; the other groups of universities increased their income, but in 2002 had still not even reached the 1992 starting position of the Group of Eight. The former colleges increased their income minimally over the same time period.

The Group of Eight dominate research, garnering about 60 percent of the total national research income in 1999.

Research-student enrollment at the doctoral level had been reserved for universities in the binary system. After the establishment of the Unified National System, the new universities developed research degrees in most of their areas. Their own academic staff without Ph.Ds. enrolled, and whole fields of study, which like nursing, had been in the CAE sector, saw academic staff enroll in Ph.D. programs. Research degree completions are part of the formula for distribution of research income to universities. It is clear that the Group of Eight remain the leaders. The CAE group has increased its share, but it is still a very small share.

In the research area, government intervention through regulations and funding has successfully concentrated research in a number of institutions while not denying other institutions the opportunity to establish research concentrations, to seed-fund research, and to enroll research students.

More measures to concentrate research are expected to be announced in the next governmental research paper, possibly in the May 2004 budget.

Competitive funding has been used as a change and steering instrument by government for other activities as well, such as for

streamlining of course offerings and cooperation with other universities, for academic staff development, and for innovations in teaching on an individual, departmental or even institutional level. Most universities followed, if they did not already have such schemes (and many did), by establishing internal staff development and teaching development grants to promote changes in teaching, supervision, assessment and student support. All of this led to a certain differentiation in profile, achievement and reputation.

In the Unified National System, mixed messages were sent by government. The government wanted more diversity but the funding environment was uniform; it wanted more entrepreneurial activities but the regulatory environment became stricter; it wanted more students, but it paid less for students; it wanted a market, but it did not allow deregulation in terms of fees or student numbers. It did succeed in making universities leaner; it did succeed in introducing a performance culture; it did succeed in forcing universities to concentrate their research and research training efforts; it did succeed in providing access to the ever-increasing number of students. But the government did not succeed in reducing what it calls “duplication” of course provisions in the system, nor in gaining qualitative institutional differentiation.

## **The Future**

There is no longer talk of the Unified National System. With yet another funding reform following the serious of discussion papers, the Unified National System has been quietly put to an end.

Higher education is no longer seen as primarily a public good. While it is true that graduates earn more and experience less unemployment than non-graduates, there has been a marked shift to students/graduates largely having to fund their own education through HECS and part-time work.

Over the past 15 years, there has been considerable differentiation in research. But we have not yet seen new institutional types emerging.

The recent higher education legislation, introduced in December 2003 and only now being operationalized, may eventually lead to qualitative differentiation. From 2005 on,

- Universities will be able to set HECS charges from zero dollars to 25 percent above the “normal” HECS for commencing students, both undergraduate and graduate, except in the national priority areas of teaching and nursing (there is shortfall of teachers and nurses in the labor market).

Already a large number of Australian universities have opted to go straight for the 25 percent, with a few universities adopting a “wait-and-see” approach and a few others rejecting HECS increases for specific reasons.

- Additional funds will be made available based on teaching performance. The criteria are yet to be determined by the government in consultation with the university sector. But with the richer universities being able to invest in academic staff, in student support, in teaching innovation and in technology, it is likely that they will be able to access most of those funds.
- Private higher education institutions will be treated similarly to public universities.
- The funding formula for government-supported research students will lead to concentration in fewer and fewer universities.
- The research funding paper, yet to be released, will make the rich richer and the poor poorer. The effect will be similar to the British Research Assessment Exercise with its distribution of public funds for research on the basis of quality. Whole teams from “poorer” universities are likely to be bought by richer universities.
- The national pay scales which are determined with the local branch of the national unions will no longer be similar but will reflect a university’s capacity to pay and the local cost of living.

What is the result? Over the next decade or so, we are likely to see a clear hierarchy of universities in terms of research and teaching excellence.

We will see the emergence, through new funding arrangements, of universities that are almost teaching-only universities, and we might see universities that are predominantly undergraduate universities.

And we are likely to see, assuming the National Protocols (cf. page 91) are being changed, new private universities on the market that specialize in particular fields and offer mainly undergraduate degrees.

Will this benefit the public? It is hard to predict. In other countries, e.g., the United States, stratification with regard to the type of univer-

sity is accepted, as is the huge gap between the best and the worst higher education institutions. In Australia, there is no such acceptance at present.

There is already a new institutional drift occurring with institutions in the TAFE sector offering degrees. Such institutional drift is not in the interest of the public, especially since there are a large number of articulation arrangements in place which enable TAFE students to access university courses on an advanced-standing basis.

I concur with Meek and O'Neill that, "diversity and differentiation are not good things in and of themselves. As a minimal condition, we would give a system approval if it offered high diversity (in both senses) and if differentiations were sufficiently fuzzy to allow entry to and transfer between sectors, between institutions and within institutions" (Meek and O'Neill 1996: 76). Our system has been allowing this for years, to the benefit of students.

## Literature

AVCC—Australian Vice-Chancellors' Committee. "Guidelines for Membership of the AVCC." [www.avcc.edu.au/content.asp?page=/about\\_avcc/membershipGuidelines.htm](http://www.avcc.edu.au/content.asp?page=/about_avcc/membershipGuidelines.htm). Last updated December 15, 2004 (accessed February 4, 2005).

Commonwealth of Australia. First Report of the Commonwealth Advisory Committee on Advanced Education. Colleges of Advanced Education 1967–1969. Canberra 1966 (commonly known as the Wark Report).

CTEC—Commonwealth Tertiary Education Commission. Review of Efficiency and Effectiveness in Higher Education. Canberra: Australian Government Printing Service, 1986.

DEST—Department of Education, Science and Training. "Varieties of Excellence: Diversity, Specialisation and Regional Engagement." Issues Paper prepared for the government review "Higher Education at the Crossroads". Canberra 2002.

Gross, Edward. "Prestige, Influence and Power in the System of Higher Education." *The End of a golden age: higher education in a steady state*. Edward Gross and John S. Western (eds.). St. Lucia: University of Queensland Press, 1981: 47–49.

MCEETYA—Ministerial Council on Education, Employment, Train-

- ing and Youth Affairs. "National Protocols for Higher Education Approval Processes. Protocol 1—Criteria and Processes for Recognition of Universities." [www.dest.gov.au/highered/mceetya\\_cop.htm#p1](http://www.dest.gov.au/highered/mceetya_cop.htm#p1). Last updated January 28, 2005 (accessed February 4, 2005).
- Meek, V. Lynn, and Arthur O'Neill. "Diversity and differentiation in the Australian unified national system of higher education." *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Lynn Meek, Leo Goedegebuure, Osmo Kivinen and Risto Rinne (eds.). Oxford: Pergamon/IAU Press, 1996: 60–78.
- Moses, Ingrid. "Redefining Academic Roles: In Support of Teaching". *Australia's Future Universities*. Sharpham and Grant Harman (eds.). Armidale: University of New England Press, 1997: 175–196.
- Moses, Ingrid. "The Binary Experience—Success or Wasted Effort?" *The Binary Experiment for Higher Education: An Australian Perspective*. V. Lynn Meek and Grant Harman (eds.). Armidale: Department of Administration and Adult Higher Education Studies, University of New England, 1993: 11–20.
- Nelson, Brendan. "Higher education at the crossroads: an overview paper." Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002. [www2.fhs.usyd.edu.au/ess/torode/ExpectationsHE\(Crossroads\).pdf](http://www2.fhs.usyd.edu.au/ess/torode/ExpectationsHE(Crossroads).pdf) (accessed February 4, 2005).
- Teichler, Ulrich. "Diversity in higher education in Germany: The two-type structure." *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Lynn Meek, Leo Goedegebuure, Osmo Kivinen and Risto Rinne (eds.). Oxford: Pergamon/IAU Press, 1996: 117–137.
- Van Vught, Frans. "Isomorphism in higher education? Towards a theory of differentiation and diversity of higher education systems." *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Lynn Meek, Leo Goedegebuure, Osmo Kivinen and Risto Rinne (eds.). Oxford: Pergamon/IAU Press, 1996: 42–58.

# Hierarchy or Diversity? Dilemmas for 21st-Century Higher Education

*Peter Scott*

## Introduction

I have often felt that there is an almost inverse relationship between the increasing significance of higher education, now right at the heart of the emerging knowledge society, and the declining capacity for higher education research. Such research has been pushed to the margins of the social sciences, and also to the margins of high-quality policy studies in higher education that inform the process of reform. This certainly appears to be true in my country; the British government constantly emphasized the need for evidence-based policy, but, as events surrounding its White Paper on the future of higher education last year and the Higher Education Bill now before Parliament show, the evidence base is often very thin. So I am especially glad that Germany is an exception to the rule. Here, and not least in the Centre for Higher Education Development, an impressive policy-analysis and research capacity has been developed.

The question I want to address is whether, after two or more decades of (apparent) convergence (as the distinctions between “classical” universities and other higher education institutions have become much fuzzier—or been abolished entirely), we are now likely to see a reverse trend, towards new forms of stratification at the level of higher education systems and greater differentiation of institutional missions. If this is the case, will the emphasis be on formal stratification (a top-down process encoded in terms of distinctive legal and administrative regimes and different patterns of funding) or on an informal differentiation (a bottom-up process driven by the distinctive responses of institutions to the various “markets” they encounter)?

## Preliminary observations

Allow me to make a number of preliminary observations.

First, I believe it is very difficult, if not impossible, to construct a general theory of the development of higher education “from the inside”—by describing and analyzing the evolution of higher education systems and institutions. The days when a Martin Trow or a Burton Clark could construct overarching theoretical accounts of how higher education systems develop (elite to mass to universal higher education—and so on) have passed—partly because it has become more difficult to talk of rationally ordered “systems” when the state, once the dominant sponsor of higher education, is being succeeded by a plethora of stakeholders; and, partly (if we are really honest) because these grand accounts were very much based on the specific development of American higher education after 1945 (and, especially, after 1960)—and, as such, may have been less generalizable than we once imagined. It does not appear to match the European experience.

This leads on to my second observation—that the shape assumed by higher education systems, both normative and organizational, is contingent on specific national contexts and cultures. For example, the particular form taken by mass higher education in the United States has been shaped both by particular “ideologies” of knowledge (notably the commitment to general education and broad-based interdisciplinary study which lacks a sharp distinction between academic and vocational education) and by specific administrative cultures (in particular, the pronounced pattern of “localism” that prevails between and within individual states).

In Europe, things are different. Certainly our “ideologies” of knowledge are different. In Europe, there are much clearer distinction between academic (or scientific) education and vocational (or professional) education, a much stronger tradition of academic specialization, and so on. And, of course, in most European countries (although not here in Germany), there is a much tighter fit between universities and nation-states with less emphasis on localism and decentralization (and institutional autonomy?).

Within Europe there are also significant differences. Space constraints preclude me from exploring the differences between America and Europe, or within Europe in this article. My point is simply that contingency matters. Although we may use the same words—“uni-

versity,” “higher education,” “professional education,” “applied research” and so on—they actually mean different things in different contexts.

In contrast, my third observation is that it is much easier to construct a general theory of the development of higher education “from the outside”—in terms of the emergence of a knowledge-based society with its inexorable demand for a more highly skilled labor force and its dependence on knowledge (whether the most abstract theory or the technical manipulation of data) as a key resource; and also in terms of the growth of what I will call a “lifestyle society” in which the assertion of democratic rights, the expression of individualism and the gratification of consumer aspirations have been become mutually reinforcing.

A key element in this life-style society, of course, is that participation in higher education has become both a new social identifier which has replaced older class- or gender-based identifiers, and also a key element in a much sought-after cultural good (but in a quasi-consumerist context). As a result, it is possible to identify a range of common trends and phenomena—for example, globalization or what is sometimes rather crudely labeled “marketization”—which impact on all higher education systems and institutions. These trends and phenomena can be generalized, although the responses to them, of course, cannot.

And my fourth, and final, observation is that—although it can hardly be called a general theory of higher education development—it is possible to observe a general phenomenon which appears to affect all modern higher education systems, and impacts on all higher education institutions (whatever their label: “classical” universities, polytechnics, Fachhochschulen). This general phenomenon can be described as one of mission overload, or, as I would prefer it, mission stretch. More and more is expected of higher education.

New tasks—such as lifelong learning, technology transfer or regional regeneration—have been added to traditional tasks, such as the reproduction of political and professional elites and the training of technical experts. But these new tasks can no longer be neatly partitioned off and segregated in specialized institutions because they arise from the general trends and phenomena I just mentioned: globalization, marketization and, I would add, significant changes in the way that knowledge is now produced, validated and communicated.

Thus, these trends and phenomena cannot be regarded as wholly external to the higher education and research system.

Nor are these trends and phenomena emerging in a well-ordered society with clearly demarcated domains (the state, the market, culture, science and so on), in which it might be possible to develop a regulated division of labor between different kinds of higher education institutions, but instead in a volatile and chaotic society in which the boundaries between these different domains are frequently transgressed.

## **Two different coping strategies**

There are two possible strategies for higher education systems to pursue in the light of mission overload (or mission stretch). The first is hierarchy, despite the difficulties to attempt to introduce (or to reintroduce) a clear division of labor between institution through explicit (and, maybe, compulsory) differentiation of their missions. I have labeled this first strategy “hierarchy” for reasons I will explain in a moment. The second strategy is to endorse, and even encourage, the emergence of a greater variety of missions both between and, crucially, within higher education institutions—but these differences would be temporary rather than permanent, shifting rather than fixed. I have labeled this second strategy “diversity.” My belief is that this second strategy will, on the whole, prevail. It is also my preference, because a strategy of diversity is best able to stimulate creativity and innovation.

Why have I labeled the first of these strategies “hierarchy”? I have done so because, although it is possible to conceive of a division of labor between institutions that is entirely functional and is, in a sense, value-free, in practice any division of labor is likely to lead to unequal treatment of institutions because some functions will be regarded as having a higher status or higher priority, and therefore as requiring funding at a higher level, than others.

Moreover, decisions about which functions should be privileged in this way are unlikely to be value-free. Universities both shape and are embedded in specific normative structures in which, for example, pure research tends to have higher prestige than technology transfer, or educating students for elite positions and professions is regarded as more worthy than vocational training or adult education. It does

not matter that, judged in purely functionalist terms, the latter (vocational training, adult education and technology transfer) may be just as expensive as the former (pure science and elite education). It is probably inevitable that these normative (and power?) structures will be reflected in a division of labor between higher education institutions. Both will be organized in terms of hierarchy—hence the label I have chosen to describe this first strategy.

I have chosen the word “diversity” to describe the second strategy because differentiation of roles between and within institutions (and even within faculties and departments) is inherently more flexible than top-down stratification. It is likely to be much more complex, more dynamic and (perhaps) less substantial. As such it cannot be reduced to a fixed, or semi-permanent, hierarchy. So it is more difficult to align with existing normative (and power) structures.

This does not mean, as some higher education leaders and (in particular) politicians may suggest, that this diversity strategy is a “soft option” that avoids the tough decisions implied by a deliberate choice of a strategy of stratification, e.g., to create a separate “class” of research universities on the American pattern. In fact, within a differentiated system competition between institutions is likely to be more intense because of overlapping roles than it would be in a stratified system within which institutions have pre-assigned missions.

However, it is misleading to draw too sharp a distinction between these two strategies for coping with mission stretch in modern higher education systems: hierarchy and diversity. Both strategies contain elements of the other, rather like dominant and recessive genes. For example, even within higher education systems where formal binary distinctions between “classical” universities and higher vocational or professional education institutions have been maintained, a certain amount of “seepage” has occurred. Common legal and administrative frameworks have been developed and easier-to-navigate pathways between the two sectors have been created. New titles such as “universities of applied science” have also been introduced, officially or unofficially.

In other words, diversity has crept in alongside hierarchy. Similarly, in unified higher education systems where the university has become the standard institutional type, formal differences between institutions (and, therefore, hierarchies) persist: between the majority university sector and the minority sector composed by smaller col-

leges and institutes; and, crucially of course, between the heartland of higher education and the hinterland of further education, continuing education and lifelong learning.

Nevertheless, there are important differences between these two strategies.

The first, hierarchy, is often preferred by political and university leaders who emphasize the need to produce world-class research within a globally competitive knowledge economy or, alternatively, argue that mass participation in higher education will be more difficult to achieve if the dominant institutional type is some version of the “classical” university. So their fear is that a more weakly differentiated system may spread resources, in particular research resources, too thinly; that it may encourage so-called “academic drift” (or allow institutions to aspire to elite models that are beyond their grasp); and that it may also encourage unnecessary competition as institutions take on too many discordant, even divergent, roles. Alternatively, they may simply be shrinking from the full implications, political, social, economic and cultural, of mass higher education.

The second strategy, diversity, may better accord with the deeper secular trends in contemporary society in its many different guises: the post-welfare state which has embraced the market; the post-industrial state in which the most vital (and profitable) exchanges are in knowledge products and insubstantial goods; a post-modern (or, at any rate, post-positivistic) society in which the production of knowledge has become a much more open, and socially distributed, process. Logic suggests that in such a society, knowledge organizations, including universities, need to be flexible, adaptable, competitive, which is difficult if they have been pre-assigned to distinctive “classes” of higher education institutions, each with its mandated mission.

### **British higher education: A case study**

I would like to take British higher education as a case study—and use this case study to reflect on the contrast (or tension?) between hierarchy and diversity which I discussed above. My case study is divided into three sections:

- A brief historical sketch of the development of British higher education since 1960

- An equally brief description of the British higher education system as it exists today
- A discussion of three sets of forces acting upon the British system: unifying forces, forces that tend to produce hierarchy (or stratification) and forces that encourage diversity

### **Development of British higher education since 1960**

First, it needs to be emphasized that, as in many other countries, there was really no such thing as “higher education” in 1960 and certainly no “system.” What we now define as higher education was then a series of separate and largely uncoordinated sectors: traditional universities, although brand-new campus universities were about to be created; advanced further education—a medley of technical and professional schools, which were later in the decade to become the basis of the new polytechnics; and teacher training colleges, which in the 1970s were to be swallowed up in the polytechnics and, in a few cases, universities. Higher education referred not to institutions but, as the phrase suggests, to the level of education beyond secondary education.

All that changed over the next three decades. The (separate) decisions to create brand-new universities, to make the then colleges of advanced technology into technological universities, to establish the polytechnics and (above all) to expand the number of students in higher education—all decisions led inexorably to the emergence of a higher education “system.”

The new campus universities of the 1960s and the technological universities broadened the idea of a “traditional” university. The polytechnics were consciously conceived as alternatives, even rivals, to the traditional universities. The rapid expansion of student numbers, and the consequent increase in public expenditures on higher education, meant that older informal patterns of governance (through an arms-length intermediary, the University Grants Committee and, in the case of the polytechnics, local government) became increasingly anachronistic. Not only was no overall national strategy possible, but the lack of coordination (it was argued) was a source of inefficiency.

With the benefit of hindsight it seems inevitable that the University Grants Committee would be abolished in the mid-1980s and that

the polytechnics would be removed from the control of local government (both universities and polytechnics were made subject to national funding agencies). In the early 1990s, a unified sector was created, comprising both the “traditional” universities (which, of course, had become much less traditional) and the polytechnics (which had already become much more university-like). The separate funding agencies were merged into a single body, the Higher Education Funding Council for England. Similar bodies were established in Scotland and Wales.

### **The British higher education system as it exists today**

Just under two million students are enrolled, almost 70 percent of them in 93 universities, the rest either in smaller or more specialist higher education institutions or taking advanced courses in local further-education colleges. All higher education institutions in England are funded—for their teaching—according to standard formulae; differentiation is by subject, not by institution. In contrast, research funding is distributed on a highly selective basis following a regular Research Assessment Exercise (but this, too, is organized not in terms of institutions but of subjects). The only formal difference between universities and other higher education institutions is that all universities award their own degrees, while many other higher education institutions must seek validation of their awards from universities.

But, although essential, it is more difficult to assess the informal character of British higher education. But I like to describe it as an “elite plus” system. By this I mean that it is a mass system in terms of scale, similar in size to the French or German higher education systems and with a participation rate (44 percent of 18- to 30-year-olds) which is high by European (and, indeed, world) standards; while it retains many characteristics of an elite system.

Examples of these characteristics are very low wastage (on average 80 per cent of students admitted to higher education receive degrees or diplomas; elaborate systems of pastoral care and academic support to ensure that most students do complete their courses; and also a tenacious belief that teaching and research must stay together.

In terms of the institutional pattern of British higher education, it is also difficult to generalize. A great deal of convergence of institu-

tional missions has taken place and, contrary to the standard analysis of this process of convergence, the most important phenomenon has not been “academic drift” by the former polytechnics but the adoption by traditional universities of new roles which might once have been seen as more appropriate to polytechnics (particularly in areas of applied research, but also through widening participation).

Nevertheless I think you can discern an emerging (and entirely informal) three-way split: into a small number of quasi-research universities on the American pattern at the “top” of the system, a rather greater number of access-oriented institutions at the “bottom” and, in between, a mixture of former traditional universities and polytechnics with more comprehensive missions.

### **Forces for uniformity, stratification and diversity**

Forces leading to uniformity and integration are represented by the common legal and administrative frameworks within which nearly all higher education institutions operate and also by the common systems for funding teaching which I have just mentioned. But other major forces for integration are the increasing convergence of managerial regimes and organizational cultures and, in particular, the homogeneity of the academic profession.

Secondly, there are two separate types of forces promoting stratification. The first type consists of the Research Assessment Exercise and highly differentiated research funding (which has had the most negative impact on the less prestigious “old” universities rather than on the “new” universities, the former polytechnics) and of the Government’s desire (not yet realized) to bolster the development of an explicit category of research universities on the American pattern (by singling out Oxford, Cambridge, Imperial College, University College London and, possibly, the London School of Economics and the about-to-be-merged University of Manchester). But the second type of stratification forces are just as important, although entirely unofficial and more volatile. These are the various rankings of universities produced by newspapers, or groups of institutions “approved” by professional bodies.

Thirdly, there are a great number of forces promoting diversity. I have already mentioned the existence of separate funding councils—

and, in effect, separate higher education systems—in Scotland and Wales. Within England, the regional dimension is becoming increasingly important. For example, the driving force behind the Manchester merger came not from the government or from the Higher Education Funding Council but from the Regional Development Agency and other regional and civic bodies that wanted to see a world-class research university. Other examples of forces promoting greater diversity are the current proposals to allow universities to charge variable tuition fees (from nothing to £3,000 a year) and the Higher Education Funding Council’s strategic plan, which expects all universities to be active (although with very different degrees of intensity) in four core areas: teaching, research, widening participation (or social inclusion) and so-called reach-out to the economy and society.

## Conclusion

I believe there are two lessons that can be learnt from the British experience.

The first is that within the British system (and, I suspect, most other modern higher education systems), contradictory forces are at work. Some of these forces tend to produce greater integration—that is, the effect of emphasizing quality assurance, value for money and other accountability regimes. Other forces are tending to produce greater stratification—for example, the bottom-up influence of consumerist phenomena (such as league tables) and the top-down impact of more selective funding regimes (particularly in relation to research funding).

The second lesson which I believe you can draw from the British experience is that it is difficult to distinguish between forces of stratification (or “hierarchy”) and forces of differentiation (or “diversity”). Although they overlap, they are not the same. Stratification implies an orderly attempt to produce an orderly division of labor between institutions—which I believe, although others do not accept this, inevitably translates into a hierarchy. Its primary aim is to reduce confusion and overlap between institutional missions, and even competition between institutions.

Differentiation, on the other hand, does not inevitably lead to a division of labor between institutions or to a reduction of competition.

The basic idea is that institutions should “play to their strengths,” which may mean that they attempt to establish exclusive niches in the market, but which may also mean that they attempt to compete more vigorously with other institutions across a general range of teaching and research.

At the start of this text I argued that it is difficult to construct a general theory of the development of modern higher education systems and institutions “from the inside” by merely observing and analyzing the rhythms, patterns and dynamics of that development (mainly because these are secondary rather than primary phenomena). Instead we need to explain what has happened and what is likely to happen to higher education systems “from the outside,” by reference to the development of the wider socio-economic systems in which universities are embedded (the knowledge society, globalization and the rest), and by reference to the development of the scientific and cultural systems in which they are key players (the new ways in which knowledge is produced, and the new ways in which society and culture interact which I attempted to describe briefly in the first part of this article).

My argument is that, if we consider the evolution of higher education systems (and institutions) in this wider context, the “soft” differentiation of institutional missions is a more likely outcome than the “hard” stratification of systems and also, I would argue, a more desirable outcome, both in terms of academic freedom and institutional autonomy and in terms of responsiveness to market and democratic imperatives.

# Diskussion

*Hermann Horstkotte*

Die entscheidende Frage stellte ein Münchener Studentensprecher: »Warum soll es noch die Unterscheidung von Universitäten und Fachhochschulen geben, wenn beide Institutionen mit Bachelor und Master die gleichen Lehrprogramme anbieten?« Spätestens ab 2010 sollen die neuen internationalen Studiengänge ja die Regel im europäischen Bildungsraum sein. Vor diesem Hintergrund klang die Frage fast schon rhetorisch. Tatsächlich stellten drei Viertel der rund 200 kompetenten Zuhörer des Symposiums per TED-Abstimmung die Prognose, dass es auf Sicht auch in Deutschland nur einen Hochschultyp namens Universität geben wird, freilich mit starken Unterschieden im Profil und im Ansehen der einzelnen Bildungsstätten.

Bachelor und Master ohne unterscheidenden Klammerzusatz wie beim Diplom (FH) wirken als Schrittmacher auf dem Weg zur Überwindung rein institutioneller Unterscheidungen im Hochschulsektor. Die Kultusministerkonferenz unterstützt das noch, indem sie sich jüngst für den Bachelorgrad »pur« entschied und titular nicht mehr zwischen stärkerer Anwendungs- oder aber Theorieorientierung unterscheidet. Andernfalls wäre der Bachelor of Science oder Arts zum Standardetikett der wissenschaftlichen Hochschulen, sprich: Universitäten, geworden und der Bachelor einer handfesten Engineering-Richtung oder eines anderen Anwendungsfeldes zum typischen (oder stereotypen) Kennzeichen für den Fachhochschul-Absolventen.

Der starke Wunsch, gegenüber der neuen Uniformität aller Hochschulen individuelles Profil zu zeigen, schlägt sich in einer Initiative Technischer Universitäten nieder, die besonders im Bildungsexport engagiert sind: Sie möchten die akademischen Grade mit dem Hochschulnamen verbinden, also etwa »Master (TU Darmstadt)«. Noch hat sich dieser Trend in der Hochschulrektorenkonferenz nicht durchsetzen können.

## Keine Gesamthochschule gewünscht

Die politisch verordnete Fusion der Fachhochschule und der Universität in Lüneburg ist das Pilotprojekt auf dem Weg in die institutionalisierte Einheitshochschule. Leider war kein politisch Verantwortlicher in der Gesprächsrunde vertreten, der zuständige niedersächsische Staatssekretär schon abgereist. Der unvermeidliche Zusammenschluss wird einstweilen vom CHE moderiert. Am ehesten wissen die Beteiligten bislang, was sie nicht wollen. Fachhochschul-Präsidentin Cremer-Renz stellte klar: »Auf keinen Fall wollen wir so etwas wie eine Gesamthochschule!«

Die Gesamthochschule war in den 70er Jahren der Versuch, Universitäten und andere Einrichtungen der tertiären Bildung wie zum Beispiel Pädagogische Hochschulen oder Ingenieurschulen miteinander unter ein Dach und eine gemeinsame Leitung zu bringen. Charakteristisch war das innerhalb der Hochschule differenzierte Ausbildungsangebot. Mit zwei Varianten wurde experimentiert:

- Y-Modell: Nach einem gemeinsamen zweijährigen Grundstudium entschieden sich die Studierenden entweder für einen »kurzen Ast«, auf dem man rascher einen mehr praxisorientierten Abschluss machen konnte, oder für den »langen Ast«, der zum regulären Universitätsabschluss führte. Je nach Lernerfolg konnten die Studenten vom einen auf den anderen Ast wechseln.
- Konsekutives Modell, ähnlich dem heutigen Bachelor-Master-System.

Damals konnten sich beide Konzepte nicht durchsetzen. Die Gesamthochschule litt unter einer Zweiklassengliederung der Professoren, die je nach dem Ast, auf dem sie saßen, unterschiedliche Rechte und Pflichten hatten. Die interne Differenzierung der Hochschulen misslang. Stattdessen entstanden neben den theorielastigeren Universitäten mehr Fachhochschulen mit mehr Anwendungsbezug.

Die unverhohlene Angst vor einer neuen Gesamthochschule bezieht sich aber weniger auf das Lehrprogramm. In Lüneburg wird es ausschließlich Bachelor- und Master-Studiengänge geben und weder einen Unterschied zwischen verschiedenen alten Ästen noch einem Fachhochschul- und Universitätsstudium. Unklarer erscheint zur Zeit vielmehr die Personalstruktur: Wie stehen die zwangsvereinigten Professorengruppen zueinander? Werden sie korporationsrechtlich,

speziell auch im Hinblick auf das Promotionsrecht und Mitwirkung an Habilitationsverfahren, gleich gestellt? Bisher müssen die Fachhochschul-Professoren 18 Stunden pro Semesterwoche unterrichten, die Kollegen von der Universität aber nur acht.

Alle Neuerungen, so Experte Ziegele, könnten immer nur »kontextabhängig« erfolgen, nach den konkreten Gegebenheiten vor Ort. Das CHE denkt etwa an eine Unterscheidung zwischen reinen Lehrprofessuren (nach dem Vorbild der englischen Lecturer) und Dozenten mit der traditionellen Doppelaufgabe von Forschung und Lehre für die Bereiche, »wo forschend gelehrt wird«. Einstweilen steht der (programmatische) Name der neuen Hochschule noch in den Sternen, wie Cremer-Renz betont.

### **Was lässt sich vom Ausland lernen?**

Der Rektor der Universität van Amsterdam, van der Heijden, berichtet von der Zusammenarbeit mit der örtlichen Hogeschool, einer den deutschen Fachhochschulen ähnlichen Einrichtung. Beide Hochschulen haben etwa gleich viele Studenten, je rund 20 000. Beide Institutionen sind selbstständig, aber in einer gemeinsamen Hochschulleitung, dem »College van Bestuur«, durch Personalunion verbunden. »Unsere Zusammenarbeit soll den Übergang zwischen Universität und Fachhochschule erleichtern«, erklärt van der Heijden. Die in den Niederlanden schon komplett erfolgte Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge mache das einfacher. »Fast jeder fünfte Universitätsstudent erkennt im ersten Jahr, dass er oder sie besser an der Fachhochschule aufgehoben wäre. Andererseits machen auch Bachelor-Absolventen der Fachhochschulen den Master an der Universität.«

Im Übrigen sei der Kooperationswille zwischen den beiden unterschiedlichen Hochschultypen landesweit erkennbar. Das Geheimnis liegt laut van der Heijden in den Zahlen: Die meisten niederländischen Studenten besuchen eine der 54 Hogescholen. »Die 14 Universitäten stellen sich in der Zusammenarbeit mit den Marktführern deutlich besser als im gnadenlosen Wettbewerb um jeden Studienbewerber.« Hingegen ist für die deutschen Fachhochschulen die Gefahr im Einzelfall wie im Ganzen viel größer, als wesentlich kleinerer Partner von den Universitäten einfach verschluckt zu werden.

In der Schweiz gibt es Fachhochschulen erst seit Mitte der 90er Jahre, sieben an insgesamt 35 Standorten. Gegenüber den beiden Technischen Hochschulen und zehn Universitäten handelt es sich quasi noch um Start-ups. Ihr Wettbewerbsvorteil, erläutert Stephan Bieri als Präsident der Eidgenössischen Fachhochschul-Kommission, liegt vor allem in der preisgünstigen Ausbildung.

Im Übrigen sieht Bieri die Universitäten immer stärker auch auf dem Weg zur angewandten Forschung und Produktentwicklung, während Spitzen-Fachhochschulen gleichzeitig nicht ohne die Lösung von Grundlagenproblemen zum Beispiel in der Nanotechnologie auskommen. Die Philosophie des langjährigen Unternehmers und Hochschullehrers lautet: »Die Wirtschaft muss auf den Campus und der Campus in die Wirtschaft kommen!« Ob Universität, Technische Hochschule oder Fachhochschule – es komme allemal auf eine fortlaufende »Portfoliobereinigung« an, also auf Nachfrageorientierung an den Bedürfnissen der Bildungs- und Warenmärkte.

Ob das den Hochschulen, in welcher Organisationsform auch immer, gelingt, bleibt nach dem abschließenden Ausblick des Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz, Peter Gaehgtens, eine spannende Frage: »Denn wir haben in unseren Unis und Fachhochschulen verlernt, Eigeninitiative zu ergreifen und selber zu gestalten.« Ein Hilferuf an das CHE.

# Autoren

Dr. Hermann Horstkotte, freier Journalist, Bonn

Prof. Dr. Dr. Ingrid Moses, Vice-Chancellor, University of New England, Armidale, Australien

Prof. Dr. Detlef Müller-Böling, Leiter des Centrums für Hochschulentwicklung, Gütersloh

Magnus Rude, Doktorand der Geschichte, Humboldt-Universität zu Berlin; seit Januar 2005 Referent beim Wissenschaftsrat

Prof. Dr. Tassilo Schmitt, ehemals am Centrum für Hochschulentwicklung, Professor für Alte Geschichte, Universität Bremen

Prof. Peter Scott, Board Member Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Vice-Chancellor, Kingston University, England

Tilmann Warnecke, freier Journalist, Berlin

Prof. Dr. Dr. h. c. Hans N. Weiler, Rector emeritus der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder); Professor of Education and Political Science, Emeritus, Stanford University, California, USA

Jan-Martin Wiarda, freier Journalist, Berlin

Johanna Witte, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh