

Detlef Müller-Böling

Wider 7 Mythen der Hochschulreform-Gegner

Vortrag, gehalten auf der
Konferenz: Uni Bolognese?
Der Europäische Hochschulraum – Bilanz und Perspektiven
SPD-Landtagsfraktion Mecklenburg-Vorpommern
21. Oktober 2010

Seit Mitte der neunziger Jahre läuft sie, mit durchschlagenden Ergebnissen – die Reform der Hochschulen in Deutschland. Die Hochschulen wurden von staatlicher Gängelung befreit, sie können über die Verwendung ihrer finanziellen Mittel ebenso selbst entscheiden wie über ihre internen Strukturen. Die Finanzierung wurde durch Sponsorengelder und Studiengebühren in etlichen Bundesländern auf eine breitere Basis gestellt, die Abhängigkeiten von den Zwängen der Finanzminister dadurch ebenfalls verringert. Die Willensbildungs- und Entscheidungsstrukturen sind so verändert, dass Entscheidungen in Richtung auf Profilbildung und Strategie im Rahmen eines weltweiten Wettbewerbs zustande kommen können. Und die Studienstrukturen sind von den Grundstrukturen – wenn vielleicht auch noch nicht überall nach den Inhalten – im Rahmen des Bologna-Prozesses verändert.

Das alles wird naturgemäß nicht nur begrüßt. Immer wieder werden Endzeitszenarien für die Universität in Deutschland beschworen. Dabei argumentieren die Gegner(innen) der Hochschulreform mit plakativen Mythen, die allzu gern nur die Realität einer geänderten Welt ausblenden. Sieben seien genannt:

1 Mythos 1: Humboldt's Ideal – vor 200 Jahren kreiert – muss ohne Veränderung weiterleben

Humboldt's Ideal gehört zu den unhinterfragbaren Glaubenssätzen jede(r)s Hochschulexperte(n). Aber was sagte Humboldt und was würde er heute 200 Jahre nach den napoleonischen Kriegen in einer aufgeklärten Welt sagen? Vier Aspekte werden gemeinhin der Humboldt'schen Universität zugeordnet.

1.1 Freiheit von Forschung und Lehre

Erstes Prinzip ist die Freiheit von Forschung und Lehre, die Humboldt als Loslösung von der Kirche verstanden wissen wollte und für deren Sicherung der Staat die Verantwortung zu übernehmen hatte. Sie hat eine individuelle und eine institutionelle Komponente, Freiheit des einzelnen Wissenschaftlers und Freiheit der Korporation - Fakultät oder Universität - gegenüber äußeren Einflüssen. Die Freiheit des Einzelnen ist zwingend notwendig, aber nicht unbegrenzt, ansonsten degenerieren Curricula zur Ansammlung der Hobbies von Lehrstuhlinhabern. Insofern bedarf es einer ausgewogenen Balance zwischen individueller und institutioneller Autonomie, erstere darf nur durch letztere begrenzt werden.

1.2 Einheit der Wissenschaften

Diese Einheit ist spätestens seit den 60iger Jahren des vorigen Jahrhunderts durch einen weltweit gigantischen Ausbau der Hochschulsysteme, verbunden mit einer extremen Spezialisierung zwischen und innerhalb der Disziplinen verlorengegangen. Geistes-, natur- und ingenieurwissenschaftliche Schwerpunkte zwischen Hochschulen sind die Folge und wenn die entsprechenden Wissenschaftler(innen) noch unter dem Dach einer Institution lehren und forschen, dann haben sie angesichts der spezifischen Fachmethodiken und –sprachen die Kommunikationsfähigkeit untereinander weitestgehend verloren. Durch interdisziplinäre Studiengänge und Forschungscluster wird im Rahmen der laufenden Reform gerade versucht, die Einheit neu zu beleben und damit an den Anforderungen der Gesellschaft, die überall interdisziplinäre Probleme gelöst sehen will, ausgerichtet. Die Reform führt also in der Tendenz zu Humboldt zurück. Ein Zurück aller Wissenschaften unter das Dach der Universitas kann und wird es allerdings nicht mehr geben können.

1.3 Einheit von Forschung und Lehre

Drittes Humboldt'sches Kriterium ist die Einheit von Forschung und Lehre. Das Faszinosum besteht in dem Gedanken, dass Studenten¹ in der Forschung lernen und die Forscher durch die Fragen der Studenten herausgefordert werden. Diese Einheit hat insofern eine Zweiseitigkeit in Richtung der Studenten wie der Professoren. Jene sollen methodengebildet anstatt nur faktenfest werden und diese jung und fragend bleiben. Das geht am besten – so unterstellt es das hergebrachte Verständnis des Verhältnisses von Forschung und Lehre –, wenn jeder Lehrer auch Forscher ist und sei-

¹ Im Folgenden gebrauche ich lediglich die männliche Sprachform, weil Humboldt weder Studentinnen noch Professorinnen kannte.

ne neuesten Erkenntnisse an die Studenten weitergibt. Historisch gesehen ist das ein bestechender Ansatz. Geändert haben sich zwischenzeitlich aber nicht nur die Erkenntnisprozesse der Wissenschaften, das Innovationstempo und die Bedeutung des Wissens in der Gesellschaft, sondern im Gefolge haben sich auch die Bedingungen akademischer Ausbildung nachhaltig geändert. Humboldt hatte seine Ideen für die klassischen artes liberales, nicht für die vielen akademisch ausgeprägten Berufsausbildungen von heute konzipiert. Und er hatte eher an Forschungsprozesse gedacht, in denen Einzelne in der vielzitierten Einsamkeit und Freiheit tätig waren, als an solche, in denen ganze Forscherteams in ressourcenintensiven Großprojekten forschen. Sowohl die Lehre als auch die Forschung sind im Lichte dieser Entwicklungen neu zu begreifen. Wir müssen bei 40 Prozent, die akademisch gebildet werden, das Miteinander von Professor(inn)en und Studierenden anders organisieren, als bei einer intellektuell und sozial vergleichsweise homogenen Gruppe von 1 Prozent eines Humboldt'schen Altersjahrgangs. Notwendig ist eine Differenzierung nach Fächern, nach Studienabschnitten und sicher auch nach Studierenden. Aber nicht nur bei der Lehre ist Differenzierung notwendig. Zugleich müssen wir auch Forschung anders auffassen und hier in vielen Disziplinen an einen gemeinsamen Prozess der Wissensproduktion denken. Der bezieht Studierende heute oft – wenn überhaupt – erst spät ein, mitunter erst bei der Abschlussarbeit. Das gilt insbesondere da, wo Forschung ein personal- und ressourcenaufwändiger Prozess ist. Es gilt aber auch dort, wo das Studium zunächst durch eine intensive Vermittlung von Grundlagenwissen geprägt ist. Die Unterschiede zwischen verschiedenen Fachkulturen sind beträchtlich und die Impulse für die Professor(inn)en entstehen heute gerade in solchen Fächern vielfach eher aus der globalen Kommunikation mit Kollegen oder dem wissenschaftlichen Nachwuchs. Geblieben ist die Erwartung an jede(n) Lehrer(in) einer Universität, er oder sie solle selbst aktiv Forschung betreiben, und zwar verbunden mit einem entsprechenden Selbstverständnis und einem entsprechenden Rechtsanspruch auf die Bereitstellung ausreichender Kontingente an Zeit und Ressourcen. Allerdings ist nun keineswegs mehr jede Universität Ort der Spitzenforschung. Die Hälfte der gesamten Forschungsleistungen in Deutschland – interessanterweise durchgängig für alle Fächer – wird von nur jeweils 20 bis 25 Prozent der Fakultäten erbracht. Das untere Viertel der Fakultäten schafft dagegen kaum noch einen Forschungsoutput – in der Summe weniger als 10 Prozent. So zumindest lautet der empirische Befund im CHE-ForschungsRanking, der deutlich belegt, dass bei Publika-

tionen, Promotionen und Drittmittelinwerbung nicht der universitäre Status darüber entscheidet, wo Forschung erkennbar praktiziert wird und wo nicht.² Insofern wird in einem differenzierten Hochschulsystem die Einheit von Forschung und Lehre schon lange nicht mehr von jede(r)m Professor(in) und auch nicht von jedem Studierenden gelebt. US-amerikanische Eliteuniversitäten sehen denn die Einheit von Forschung und Lehre auch eher als eine institutionelle denn als eine individuelle Forderung, wie es bei uns der Fall ist.

1.4 Primat der Bildung vor der beruflichen Ausbildung

Vierter Humboldt'scher Grundsatz ist das Primat der Bildung vor der beruflichen Ausbildung. Auch das ist ein bestechender Ansatz, aber nicht als Gegensatz – Bildung versus Ausbildung - zu verstehen, wie es leider bei uns so oft geschieht. So erwarten wir von einem Mediziner, Juristen oder Bauingenieur durchaus auch eine solide berufliche Ausbildung und nicht nur eine gute Allgemeinbildung.

Humboldt ist also angesichts einer völlig veränderten Wissensproduktion und völlig anderen Rahmenbedingungen in der beruflichen Tätigkeit von Akademiker(inne)n weiterzuentwickeln, anstatt ihn glaubensbekenntnisartig wie eine Monstranz vor sich herzutragen.

2 Mythos 2: 40% eines Altersjahrgangs zu bilden, erfordert keine inhaltlichen und organisatorischen Veränderungen

In den letzten 50 Jahren wurden die Hochschulsysteme in allen Industrieländern erheblich erweitert.³ Die Entwicklung begann in den fünfziger Jahren in den Vereinigten Staaten, als im Anschluss an den Korea-Krieg mit der GI-Bill die Hochschulen für die zurückkehrenden Soldaten geöffnet wurden. Sie wurde in den sechziger Jahren auch in Europa aufgegriffen, in Deutschland unter dem Stichwort der „Bildungskatastrophe“. Das Bildungssystem wurde sukzessive für breite Schichten der Bevölkerung geöffnet, so dass der Anteil von Studierenden von sieben auf 30 Prozent eines Altersjahrgangs anstieg.

² Vgl. Berghoff, Sonja u.a.: Das CHE-Forschungsranking 2009. Arbeitspapier Nr. 130 des Centrums für Hochschulentwicklung, Gütersloh Dezember 2009.

³ Vgl. zum Folgenden bereits Müller-Böling, Detlef: Entfesselung von Wettbewerb, in: Michael Grüttner, Rüdiger Hachtmann, Konrad H. Jarausch, Jürgen John, Matthias Middell (Hrsg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen, Universität und Politik im 20. Jahrhundert, Göttingen 2010, S. 353 – 365

2.1 Quantitativer Anstieg

Einen besonders dramatischen Anstieg hat es bei uns in den achtziger Jahren gegeben. So wuchs nach Erkenntnissen des Wissenschaftsrats zwischen 1977, dem Jahr des Öffnungsbeschlusses, und 1990 die Zahl der

- Studienanfänger um 73%,
- Studierendeeen in der Regelstudienzeit um 48%,
- Studierendeeen außerhalb der Regelstudienzeit um 106%,
- Absolventen um 20% (ohne Promotionen).

Vergleicht man dieses enorme Wachstum auf der Nachfrageseite mit der Entwicklung auf der Angebotsseite, so wird deutlich, dass der personelle, kapazitäre und finanzielle Ausbau der Hochschulen mit dem Nachfragewachstum nicht Schritt gehalten hat. So stieg zwischen 1977-1990

- die Zahl der Personalstellen lediglich um 7%,
- die Zahl der räumlichen Studienplätze um 11%,
- die Ausgaben für die Hochschulen insgesamt um 12%,
- dagegen ist der Anteil der Hochschulen am Bruttosozialprodukt von 0,78% auf nur noch 0,65% zurückgegangen.

Diese Auseinanderentwicklung von Aufgaben und Ressourcen der Hochschulen war das Ergebnis des Öffnungsbeschlusses von 1977, der die Überlastsituation an den Hochschulen in erster Linie als Baby-Boomer-bedingtes Phänomen behandelte. Er zog daher keine weiterreichenden strukturellen Veränderungen nach sich, da ja eine Rückkehr zum Normalzustand nach Beendigung des demographischen Anstiegs erwartet wurde. Die unbequeme Situation eine Zeitlang auszuhalten - das war die Devise, die jedoch den Blick auf erforderliche Strukturanpassungen verstellte.

Einzige Konsequenz war der Ruf nach mehr Geld, das es aber nur sehr spärlich gab.

Gleichzeitig mit der quantitativen Entwicklung, entwickelte sich das Hochschulsystem darüber hinaus qualitativ in die falsche Richtung; denn seit den sechziger Jahren entstand eine weitreichende Entdifferenzierung, und zwar auf institutioneller wie auf inhaltlicher Ebene.

2.2 Institutionelle Entdifferenzierung

Die institutionelle Entdifferenzierung ist auf den Hochschulausbau seit den sechziger Jahren zurückzuführen, der in erster Linie Universitätsausbau war. Dabei spielten neben sozialen auch regionale Gesichtspunkte - also die Berücksichtigung von bislang „benachteiligten“ oder mit Hochschuleinrichtungen „unterversorgten“ Regionen - eine wichtige Rolle. Im Zuge dieser Entwicklung wurden viele bislang selbständige berufsorientierte Hochschulen (Pädagogische Hochschulen, Philosophisch-Theologische Hochschulen, Medizinische Akademien, Landwirtschaftliche Hochschulen etc.) in die bestehenden oder neu gegründeten Universitäten integriert. Mit der Einführung der neuen Hochschultypen Gesamthochschule und Fachhochschule erfuhr diese eindeutige Schwerpunktsetzung zugunsten des Universitätsausbaus zwar eine gewisse Korrektur. Im Gegensatz zur Fachhochschule konnte sich jedoch die Gesamthochschule, die ursprünglich als verbindliche Zielsetzung einer Neuordnung des Hochschulwesens im HRG verankert war, als Hochschultyp nicht durchsetzen und der Ausbau der Fachhochschulen blieb (und bleibt) hinter den Notwendigkeiten zurück.

Kennzeichnend für die deutsche Hochschullandschaft ist somit ein „binäres System“ von Fachhochschulen und Universitäten. Zwar hat sich dieses System als formale Differenzierung als relativ stabil erwiesen; es ist jedoch nicht zu verkennen, dass Tendenzen sowohl zur Annäherung von Fachhochschulen an die Universitäten wie umgekehrt festzustellen sind.

2.3 Inhaltliche Entdifferenzierung

Mit der institutionellen Entdifferenzierung wurde zugleich eine inhaltliche Entdifferenzierung eingeleitet. Denn zum einen entstand im Zuge der Integration von bislang selbständigen Hochschulen in die Universitäten ein Druck zur „Verwissenschaftlichung“ von Fächern und Studiengängen mit bislang deutlicher Ausrichtung auf berufliche Tätigkeitsfelder. Dies hatte zur Folge, dass

- der auf die Einheit von Forschung und Lehre gestützte Bildungsbegriff,
- die Orientierung an der Grundlagenforschung und, damit verbunden,
- die Ausbildung zum Wissenschaftler

den berufsfeldbezogenen Ausbildungsbegriff in weiten Bereichen verdrängte.

Darüber hinaus wurden in vielen Fächern Studieninhalte und -strukturen über den Erlass von Rahmenstudien- und Rahmenprüfungsordnungen vereinheitlicht. Dies geschah nicht nur unter Verweis auf das grundgesetzlich vorgegebene Gebot der Einheitlichkeit der Lebensbedingungen, das im Hochschulbereich über einheitliche Studienverhältnisse realisiert werden sollte; maßgeblich war auch die Vorstellung, alle Hochschulen eines bestimmten Typs seien gleich. Eine inhaltliche Differenzierung von Disziplinen und Fächern an verschiedenen Standorten war daher ebenso wenig erwünscht wie die Binnendifferenzierung innerhalb einzelner Hochschulen oder deren besondere Profilierung über die Entwicklung spezifischer Studienangebote und -möglichkeiten.

2.4 Politische Hintergründe

Das enorme Wachstum der Hochschulen seit dem Ende der sechziger Jahre ist einer der wesentlichen Gründe für die Problemlage der Hochschulen gegen Ende der achtziger Jahre. Die Entscheidung zur Öffnung der Hochschulen für breite Schichten der Bevölkerung war grundsätzlich richtig und für eine wissenschaftsbasierte Gesellschaft unausweichlich. Problematisch ist somit weniger das Wachstum schlechthin als vielmehr die Tatsache, dass es nicht mit Strukturveränderungen und Anreizsetzungen im Hochschulsystem einherging.

Hauptanliegen der Hochschulpolitik der damaligen Zeit war nicht, Anreize zu schaffen für wissenschaftliche Exzellenz; Differenzierung und Leistungsförderung standen im Hintergrund. Vielmehr war Leitidee die Vereinheitlichung des Hochschulsystems – gerade noch differenziert in die beiden Schubladen Universität und Fachhochschule –, wobei Wissenschaftlichkeit letztlich normiert und für besondere Profilausprägungen kaum noch Spielraum verblieb.

Drei Gründe waren für diese Vereinheitlichungsbestrebungen bestimmend: das grundgesetzlich vorgegebene Gebot der Einheitlichkeit der Lebensbedingungen, das im Hochschulbereich über einheitliche Studienverhältnisse realisiert werden sollte; der Irrglaube, alle Hochschulen seien gleich oder müssten es sein; und schließlich der Drang zur Reglementierung des Studiums, das ja bei stark gestiegenen Studierendenzahlen zunehmend Ausbildungsfunktionen erhielt und deshalb in detaillierte Ausbildungsordnungen – Rahmenstudienordnungen, Rahmenprüfungsordnungen – gefasst werden musste. Unter derartigen Bedingungen mutierten die Hochschulen zu staatlichen Anstalten, deren Wissenschaftlichkeit und autonome Selbstverwaltung unter einer intensiven Prozesssteuerung erstickt wurde.

Die Entdifferenzierung wird also durch die Reform korrigiert zur Differenzierung und Vielfalt im Hochschulsystem, die wir angesichts der vielfältigen Studierenden einerseits und der Vielfalt in den Anforderungen an die Hochschulen zu stellen haben.

3 Mythos 3: Bologna ist gescheitert

Etliche Studie belegen, dass die vorschnellen Urteile, alles sei schlechter geworden, absolut nicht stimmen. Eine derartige grundlegende Studienreform benötigt im Übrigen Zeit. Aber grundlegende empirische Analysen sprechen auch eine deutliche Sprache, zumindest sind Pauschalurteile, wie sie teils in der Öffentlichkeit kursieren, überhaupt nicht angemessen.

Die Urteile von fast 94.000 Studierenden aus den vergangenen drei Jahren zeigen im Vergleich von Bachelor- und Diplom-Studierenden nirgendwo eine Verschlechterung, in der Mehrzahl der untersuchten Fächergruppen eine deutliche Verbesserung der Studiensituation.⁴

Ganz besonders in den Gesellschaftswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften zeigen sich positivere Ergebnisse in der Einschätzung der „Studiensituation insgesamt“, der „Betreuung“ oder der „Unterstützung für Auslandsstudium“ beim Bachelor gegenüber dem Diplom. Auch bei den Sprachwissenschaften ist die Tendenz positiv, während es wenig unterschiedliche Bewertungen bei den Geistes- und Naturwissenschaften gibt. Lediglich die Studierenden der Ingenieurwissenschaften beurteilen das Bachelorstudium negativer als die Diplomstudierenden (nur an Universitäten, nicht an Fachhochschulen).

Auch der Rückgang des Auslandsaufenthalts während des Studiums ist soeben durch eine Studie von INCHER – Kassel widerlegt: Mehr als ein Viertel (27 Prozent) aller Bachelor- und Master-Studierenden haben eine Zeit lang im Ausland studiert. Das bedeutet eine Zunahme von 50 Prozent gegenüber den „alten“ Studiengängen, von deren Absolventen nicht einmal jeder Fünfte (19 Prozent) ein Teil seines Studiums im Ausland absolviert hat.⁵

Die schlechteren Arbeitsmarktchancen sind ebenfalls eine Mär. Sie verkennt im Übrigen die Machtverhältnisse zwischen Wirtschaft und Wissenschaft an dieser Stelle

4 Vgl. Christoph, Gabriela und Isabel Roessler: Bachelor auf Erfolgskurs!? - Eine Überprüfung einzelner Reformziele anhand von Daten aus dem CHE-HochschulRanking, Arbeitspapier Nr. 134 des Zentrums für Hochschulentwicklung, Gütersloh Mai 2010.

5 Siehe <http://www.bmbf.de/press/2956.php>, abgerufen 23.10.2010.

vollkommen. Die Wirtschaft muss nehmen, was die Wissenschaft bietet, zumal sie auch nicht international ausweichen kann. Denn da gibt es kein Diplom.

4 Mythos 4: Hochschulreform ist ein nationales Phänomen

In der öffentlichen Diskussion hat man manchmal den Eindruck, wir Deutsche sind diejenigen, die alleine alles falsch machen. Die Wahrheit ist: Alle Länder stehen vor gleichen Herausforderungen.

Hans N. Weiler konstatierte kürzlich vier große Herausforderungen für die amerikanischen Universitäten:⁶

- Die *Herausforderung der Zielstellungen und Identität* der Hochschulen, etwa mit der Forderung, zum kollektiven und individuellen Wohlstand in der Gesellschaft beizutragen.
- Die *finanzielle Herausforderung*, nicht nur durch die Finanzkrise, von der US-Universitäten allerdings stärker betroffen sind.
- Die *Herausforderung des Wettbewerbs* um Veröffentlichungen, Wissenschaftler und Studierende, den US-Universitäten nicht mehr generell und zwangsläufig gewinnen.
- Und letztlich die *politische Herausforderung*, z.B. mit der Frage der Bildungsgerechtigkeit, sprich der Beteiligung aller Schichten an höherer Bildung.

Wir sind also nicht allein. Aber in den verschiedenen Kontinenten gibt es sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Historien der höheren Bildungssysteme, mit den Herausforderungen umzugehen. Europa hat eine lange und stolz gepflegte Tradition mit starren etablierten Strukturen, wenig Anpassungsfähigkeit an quantitative Veränderungen, allerdings durch Bologna jetzt mit neuem Schwung in Richtung qualitativer Änderungen. Die Vereinigten Staaten dagegen haben ein sehr anpassungsfähiges System in quantitativer Hinsicht, etwas starrer in qualitativer Hinsicht. Asien ist sehr dynamisch, hat eine hohe Motivation, ist sehr flexibel und sehr zielorientiert in qualitativen und quantitativen Strukturen ohne jeden historischen Ballast.

⁶ Vgl. Weiler, Hans N.: Universities in Trouble: The Current Crisis in American Higher Education, Presentation at a meeting jointly organized by the German Stanford Association and the Hertie School of Governance Berlin, October 19, 2010, http://www.stanford.edu/~weiler/Texts10/HSoG_Stanford_Talk.pdf, abgerufen 23.10.2010.

5 Mythos 5: Die Bildung wird "ökonomisiert"

Der Begriff „Ökonomisierung“ wird dabei negativ gebraucht, für mich erstaunlicherweise auch von Wirtschaftswissenschaftlern, die es besser wissen müssten. Mindestens in dreierlei Hinsicht wird der Begriff „Ökonomisierung“ genutzt in der augenblicklichen Diskussion.

5.1 Wissenschaft folgt Wirtschaft

Er wird gebraucht mit der Bedeutung, dass die Wissenschaft gezwungen wird, den Interessen der Wirtschaft zu folgen. Das ist tatsächlich eine Gefahr. Sie muss etwa bei Spenden oder bei Hochschulräten sehr genau beobachtet werden, wird im Übrigen in der us-amerikanischen Diskussion auch immer wieder kritisch einzelfallbezogen hinterfragt und hat bei uns in der chemischen Forschung stets schon eine Rolle gespielt. Aber nicht jeder Kontakt zum Arbeitsmarkt ist schlecht und nicht jede Gemeinschaftsforschung ist Unterwerfung. Dennoch für mich ganz klar: Die Wirtschaft hat bei der Zielsetzung der Hochschule, bei der Wahl von Forschungsprogrammen, bei der Ausrichtung der Curricula nichts zu suchen. Wenn, das unter „Ökonomisierung“ verstanden wird, dann bin ich ebenfalls Gegner der „Ökonomisierung“ der Wissenschaft.

5.2 Nutzung betriebswirtschaftlicher Tools

Zweitens wird unter „Ökonomisierung“ die Anwendung betriebswirtschaftlicher Tools verstanden: kaufmännisches Rechnungswesen, Berücksichtigung von Abschreibungen auf Gebäude o.ä. Ich kann da nichts grundsätzlich Negatives daran finden.

5.3 Mit Knappheit umgehen

In der wirtschaftswissenschaftlichen Terminologie bedeutet Ökonomisierung aber etwas ganz anderes, nämlich der sinnvolle Umgang mit knappen Gütern. Und dass auch in der Wissenschaft die Güter knapp sind, ob es um Wissenschaftler(innen) geht, um Räume, um Haushaltsmittel oder um gute Publikationen, das dürfte ja unbestreitbar sein. Das ökonomische Prinzip sagt, dass man mit einem gegebenen Input einen möglichst großen Output bzw. einen fixierten Output mit einem möglichst geringen Input erzielen sollte. Input und Output sind aber keinesfalls nur pekuniäre Größen. Mir ging es immer darum den Output wissenschaftsadäquat zu definieren, d.h. Transparenz von Leistungen für den Umgang mit knappen Ressourcen nach

wissenschaftsadäquaten Kriterien (siehe Mythos 6: Wissenschaftliche Leistung ist nicht messbar).

5.4 Gesellschaftliche Verantwortung als „third mission“

Hochschulen haben drei Ziele zu erfüllen: Lehre, Forschung und gesellschaftliche Verantwortung. Die ersten beiden sind unbestritten. Das Letzte rückt auch in der internationalen Diskussion unter dem Stichwort „third mission“ wieder zu Recht verstärkt in die Diskussion.

Ihrer gesellschaftlichen Verantwortung können Hochschulen durch Betreiben von Orchestern, Theatern oder Museen (*kulturelle* Verantwortung), durch Patentgewinnung, Beteiligung an Spin-off's, Zusammenarbeit mit Unternehmen (*wirtschaftliche* Verantwortung), durch Deutung und Sinnggebung oder kritisches Korrektiv (*intellektuelle* Verantwortung) oder durch Verfolgen gesellschaftlicher Ziele wie Nachhaltigkeit, Gleichberechtigung oder Diversität (*soziale* Verantwortung) in sehr unterschiedlicher Weise nachkommen und dadurch Profile bilden.

Die Exzellenzinitiative hat – bei allen positiven Wirkungen – den Blick nur auf die Forschung und damit wieder auf ein verkürztes (Einheits-)Modell von Universität gerichtet, wo angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen Vielfalt in der Lehre, in der Forschung und Vielfalt in der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Verantwortung angemessen und notwendig wären.

6 Mythos 6: Wissenschaftliche Leistung ist nicht messbar

Wissenschaftliche Leistung wurde immer schon bewertet. Sei es bei Berufungen, bei der Annahme von Aufsätzen durch Zeitschriften oder bei der Nobelpreisverleihung. Und schon immer gab es eine Rangordnung in den Köpfen von Wissenschaftler(inne)n. So scheint München in Deutschland für Viele der Zielort einer Hochschul-lehrer(innen)karriere zu sein.

Wenn wissenschaftliche Leistung bewertbar ist, ist die dann auch quantifizierbar? In der Antwort scheint es Unterschiede in den Wissenschaftskulturen zu geben. Während Geisteswissenschaftler(innen) eher grundsätzlich ablehnend urteilen, haben Natur- oder Ingenieurwissenschaftler(innen) weniger Probleme mit dem „ob“, sondern lediglich mit dem „wie“. Über die einzelnen Indikatoren kann und muss man streiten, nicht nur generell, sondern auch fachbezogen: Drittmittel, Publikationen, Promotionen, Patente – im CHE Hochschulranking werden diese Indikatoren auf der

Basis von dauerhaften Diskussionen mit der Fachcommunity sehr fachspezifisch eingesetzt.

Wenn das Urteil also lautet, grundsätzlich ist wissenschaftliche Leistung messbar, dann bleibt die Frage zu welchem Zweck und in welchem Umfang. Zwei Zwecke sind vorherrschend: Einmal die Qualitätssicherung, die nach meiner festen Auffassung nur in der Eigenverantwortung der Hochschulen selbst erfolgen kann und soll. Der zweite Zweck ist die Rechenschaft gegenüber der Gesellschaft – wir können auch sagen gegenüber dem Steuerzahler.

Beim Umfang derartiger Leistungsmessungen tun wir in Deutschland – wahrscheinlich nicht nur hier – zu viel des Guten. Das Akkreditierungssystem, das wir aufgebaut haben, ist so umfangreich, aufwändig, detailliert und bürokratisch, dass das Ziel aus dem Auge verloren ist, nämlich die Sicherung einer Mindestqualität der Lehre an deutschen Hochschulen zum Schutze der Studierenden. Diese Mindestqualität angesichts der grundlegenden finanziellen Ausstattung für Gebäude, Bibliotheken, Labore oder Rechner, der Nachwuchsförderung, der Berufungsverfahren usw., diese Mindestqualität für jeden einzelnen Studiengang in Frage zu stellen, ist unsinnig.

Das Fazit muss also lauten: Evaluation grundsätzlich ja zur Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung, aber keine Evaluitis als Selbstzweck, und institutionelle (!) Akkreditierung der Qualitätssicherungssysteme der Hochschulen ja, aber keine Studiengangs-Akkreditietis.

7 Mythos 7: Die Reform ist ein einmaliger Vorgang

Es geht nicht um ein neues Hochschulgesetz oder die einmalige Umsetzung der Bologna-Reform. Es geht darum, in einer sich unglaublich dynamisch verändernden Welt „to reinvent itself on a daily basis“, „die Universität täglich neu zu erfinden“, wie Gerhard Caspar, der frühere deutschstämmige Präsident der Stanford University das einmal sagte.

Nein, die Veränderung ist dauerhaft und dass die Hochschule sich dauerhaft („täglich“) erneuern kann, sie strukturell in die Lage dazu zu versetzen, das ist das Ziel der Reform.