

Hochschule 2000: Grundlinien der Hochschulentwicklung in Deutschland

„Humboldt-Lesungen“

2. Juli 1997

Universiteit van Amsterdam

Die Hochschulentwicklung in Deutschland ist kein einfaches Thema, da sie trotz einiger Parallelen zu der in anderen europäischen Ländern auch von nicht unerheblichen Unterschieden geprägt ist. Dies ist, wie Sie sich leicht denken können, insbesondere auf die deutsche Vereinigung nach 1990 zurückzuführen. Hierdurch sah sich auch der Hochschulbereich vor enorme Herausforderungen gestellt, die es in kurzer Zeit zu bewältigen galt und die Deutschland in gewisser Weise auf einen Sonderweg führten. Nationale Sonderwege sind jedoch in einem zusammenwachsenden Europa nicht oder nicht mehr so leicht möglich, wie dies in der Vergangenheit noch der Fall war. Insofern sind die Herausforderungen, vor die wir uns gegenwärtig gestellt sehen, auch in einem nicht geringen Maße europäische oder allgemeiner: internationale Herausforderungen, und dies macht die Aufgabe, die Hochschulen auf das kommende Jahrtausend vorzubereiten, nicht einfacher, sondern eher noch komplizierter.

Lassen Sie mich zunächst einige Grundlinien der deutschen Hochschulentwicklung in den vergangenen Jahrzehnten in groben Zügen nachzeichnen.

1 Rückblick und Bestandsaufnahme

1.1 Quantitative Entwicklung

Wie alle wichtigen Nationen haben wir unser Bildungssystem quantitativ erheblich erweitert. Die Entwicklung begann in den fünfziger Jahren in den Vereinigten Staaten im Anschluß an den Korea-Krieg mit der GI-Bill, die die Hochschulen für die Soldaten öffnete, und wurde in den sechziger Jahren auch in Europa aufgegriffen, in Deutschland unter dem Stichwort der „Bildungskrise“. Sukzessive haben wir unser Bildungssystem für breite Schichten der Bevölkerung geöffnet, so daß der Anteil von Studierenden von sieben auf 30 Prozent eines Altersjahrgangs angestiegen ist.

Um Ihnen zu verdeutlichen, wie dramatisch diese Entwicklung war, hier einige Zahlen: Von 1977 bis 1990 stieg

die Zahl der Studienanfänger um 73%,

die Zahl der Studenten in der Regelstudienzeit um 48%,

die Zahl der Studenten außerhalb der Regelstudienzeit um 106%,

die Zahl der Absolventen um 20% (ohne Promotionen).¹

1991 haben sich ca. 302.000 Studienanfänger an den Hochschulen der Bundesrepublik neu eingeschrieben. Die Zahl der eingeschriebenen Studierenden lag 1991/92 bei insgesamt 1,78 Millionen.

Zu erkennen ist somit ein - politisch gewolltes und gefördertes - enormes Wachstum der Nachfrage nach Studienmöglichkeiten und -angeboten. Allerdings werden aus diesen wenigen Zahlen bereits einige der Probleme erkennbar, die heute mehr denn je eine Lösung verlangen: So steht dem Anstieg der Studienanfängerzahlen kein vergleichbarer Anstieg der Absolventenzahlen gegenüber - ein Hinweis auf die ebenfalls gestiegene Zahl derer, die ein Studium zwar beginnen, jedoch nicht mit dem Erwerb eines Hochschulabschlusses zu Ende führen. Derzeit liegt der Anteil der Studienabbrecher bei etwa 30% eines Anfängerjahrgangs, wobei erhebliche fächer- und standortspezifische Unterschiede erkennbar sind. Ebenfalls erkennbar ist der enorme Anstieg der Studenten außerhalb der Regelstudienzeit, was nicht zuletzt als ein Indiz für insgesamt sich verschlechternde Studienbedingungen gewertet werden kann. Hierauf deutet auch die Entwicklung der Fachstudiendauer und des Alters der Absolventen: So stieg bei den universitären Diplom- und Magisterstudiengängen die Fachstudiendauer von 5,7 Jahren (1980) auf 6,1 Jahre (1991), das Alter der Absolventen von 27,6 Jahren auf 28,2 Jahre; bei den Fachhochschulen ist ein Anstieg der Fachstudiendauer von 3,8 Jahren auf 4,2 Jahre und des Alters der Absolventen von 25,8 auf 27,1 Jahre zu verzeichnen.²

Vergleicht man die Entwicklung auf der Nachfrageseite mit dem Wachstum der Ausstattung von Hochschulen, so wird deutlich, daß sich in der Phase der Hochschulexpansion Aufgaben und Ressourcen der Hochschulen auseinanderentwickelt haben. Für den Zeitraum zwischen 1977 und 1990 stieg

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% im Jahre 1977 auf nur noch 0,65% im Jahre 1990 zurückgegangen.³

In demselben Zeitraum (1977-1990) hat sich die Relation Lehrende zu Studierenden (alle Fächer, ohne Medizin)

an Universitäten von 1:12,5 auf 1:20,5
 und an Fachhochschulen von 1:18 auf 1:37 verschlechtert.

Zugleich liegt die räumliche Auslastung der Hochschulen seit Jahren weit über 100%: Für das Wintersemester 90/91 etwa war eine Auslastung der Universitäten von 155% ohne bzw. 150% mit Medizin und der Fachhochschulen von 160% zu verzeichnen.⁴

Der personelle, kapazitäre und finanzielle Ausbau der Hochschulen hat also mit dem Nachfragewachstum nicht Schritt gehalten. Dies wurde auch von politischer Seite akzeptiert, als 1977 mit dem berühmten „Öffnungsbeschluß“ die Überlast an Hochschulen als Problem anerkannt

¹ Wissenschaftsrat, 10 Thesen zur Hochschulpolitik, in: ders., Empfehlungen und Stellungnahmen 1993, Köln 1994, S. 13.

² Wissenschaftsrat, Fachstudiendauer an Universitäten 1991, Köln 1994, S. 31ff

³ Wissenschaftsrat, 10 Thesen zur Hochschulpolitik, a.a.O. S. 13.

⁴ Hochschulrektorenkonferenz, Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland, 1992, S. 9.

wurde. Allerdings rechnete man seinerzeit mit einer Normalisierung der Lage, da man von mittelfristig wieder sinkenden Anfänger- und Studierendenzahlen ausging. Folglich verzichtete man darauf, die in finanzieller und personeller Hinsicht notwendigen Anpassungen an die veränderte Studiensituation vorzunehmen. Allerdings haben sich die Annahmen, die dem Öffnungsbeschluß zugrunde lagen, letztlich nicht bewahrheitet. Vielmehr stellte sich die vorübergehende Überlast als Dauerlast heraus, so daß Unterfinanzierung und Unterausstattung der Hochschulen zu einem strukturellen Merkmal des deutschen Hochschulsystems wurden. Daß in der gegenwärtigen Situation angespannter öffentlicher Haushalte die zu einem früheren Zeitpunkt erforderlichen, aber unterlassenen Anpassungen nicht ohne weiteres nachgeholt werden können, liegt auf der Hand und verdeutlicht zugleich das Ausmaß der Struktur- und Finanzkrise, in der wir uns gegenwärtig im Hochschulbereich befinden.

So ungünstig die Entwicklung für die Hochschulen auch verlief und ungeachtet der Probleme, mit denen wir derzeit zu kämpfen haben, eines ist festzuhalten: Die Öffnung der Hochschulen war ein richtiger Schritt, und zwar sowohl aus der Sichtweise, die seinerzeit zu dieser Entscheidung führte, als auch mit Blick auf die gegenwärtigen Erfordernisse unserer Gesellschaft. Sie war richtig als Antwort auf die Frage nach einer größeren Chancengleichheit im Bildungsbereich und hinsichtlich der gebotenen Demokratisierung des Bildungssektors; und sie war ebenfalls richtig mit Blick auf die heute immer deutlicher werdenden Anforderungen der *wissenschaftsbasierten Gesellschaft*, in der wir leben. Die Diskussion verkürzt sich derzeit zwar recht einseitig auf die Frage nach der Sicherung des „*Wirtschaftsstandorts*“ Deutschland; dies kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß die eigentliche Herausforderung darin besteht, auf die Anforderungen einer *wissenschaftsbasierten Gesellschaft* mit angemessenen hochschulpolitischen Maßnahmen und Reformen zu reagieren.

Dies ist denn auch der eigentliche Grund für die große Nachfrage nach Studienplätzen an unseren Hochschulen: Die Hochschulen sind die einzigen, die das erforderliche Grundwissen über wissenschaftliche Methodik und Erkenntnisse vermitteln können, die heute im täglichen Leben, sei es zur eigenen Anwendung oder zur Beurteilung und Einordnung der wissenschaftlichen Erkenntnisse anderer, notwendig sind.

Eine Umkehrung der quantitativen Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte ist aus dieser Perspektive somit weder möglich noch wünschenswert. Allerdings muß auch konstatiert werden, daß sich der Arbeitsmarkt verändert und ein deutlich differenzierteres Angebot für Akademiker bereitstellt, was jedoch nicht als „akademikerinadäquate Beschäftigung“⁵ interpretiert werden darf. Diese Differenzierung des akademischen Arbeitsmarktes erfordert wiederum eine Differenzierung der wissenschaftlichen Ausbildung.

1.2 Strukturelle Entwicklung

Damit bin ich bei der strukturellen Entwicklung des Hochschulsystems. Der Ausbau des Hochschulbereichs konzentrierte sich zunächst auf die Universitäten. Hochschulausbau war in den sechziger Jahren in erster Linie Universitätsausbau, wobei neben den bereits genannten sozialen Gesichtspunkten auch regionale Gesichtspunkte - also die Berücksichtigung von bislang „benachteiligten“ oder mit Hochschuleinrichtungen „unterversorgten“ Regionen - eine wichtige Rolle spielten. Im Zuge des Universitätsausbaus wurden viele bislang selbständige,

⁵ Hans-Jürgen Block, Unter Qualifikation beschäftigt: Kein Recht mehr auf Bildung?, VDI nachrichten, 11. Oktober 1996 und die Untersuchung „Examen - und danach? Ergebnisse einer Befragung der AbsolventInnen der Examensjahrgänge 1994 und 1995 der schleswig-holsteinischen Fachhochschulen“, 2. September 1996.

berufsorientierte Hochschulen (Pädagogische Hochschulen, Philosophisch-Theologische Hochschulen, Medizinische Akademien, Landwirtschaftliche Hochschulen etc.) in die bestehenden oder neu gegründeten Universitäten integriert, was insgesamt zu einer Entdifferenzierung des Hochschulbereichs führte. Gleichzeitig wurde damit ein Prozeß der „Verwissenschaftlichung“ von Fächern und Studiengängen mit bislang deutlicher Ausrichtung auf berufliche Tätigkeitsfelder (z.B. Landwirtschaft) eingeleitet. Der auf die Einheit von Forschung und Lehre gestützte Bildungsbegriff, die Orientierung an der Grundlagenforschung und die damit verbundene Heranbildung der Studierenden zum Wissenschaftler verdrängten dabei in weiten Bereichen den berufsfeldbezogenen Ausbildungsbegriff.

Eine ähnliche Entwicklung nahmen im übrigen auch diejenigen Hochschulen, die weiterhin als selbständige Einrichtungen bestehen blieben. Es handelte sich dabei überwiegend um Hochschulen mit künstlerischer Ausrichtung bzw. um Pädagogische Hochschulen, die auch heute noch in manchen Bundesländern vorzufinden sind. Auch sie orientierten sich fortan stark an den Vorstellungen und Merkmalen der Universitäten. Sie folgten den Idealen der akademischen Lehre, was sich in der Verleihung des Promotions- und Habilitationsrechtes, aber auch in der Studienstruktur (Diplom- und Magisterstudiengänge) und der Studiendauer niederschlug.

Der Ausbau der Universitäten in den sechziger Jahren erfolgte somit weitgehend innerhalb des von der Humboldt'schen Universitätsidee gebildeten Paradigmas. Dieses Leitbild ist auch heute noch wirksam, allerdings ist es im Zuge der Hochschulexpansion zunehmend unter Druck geraten. Denn im Zeitalter der Massenuniversität und der Demokratisierung der Bildungsansprüche kann die auf wenige Angehörige begrenzte „Gelehrtenrepublik“, die in lockerer Form Lehrende und Lernende im Prozeß der Bildung zusammenführt, nur schwerlich ein operationalisierbares Leitbild abgeben.

So konstatierte denn auch vor kurzem Wissenschaftsminister Rüttgers: „Humboldts Universität ist tot“,⁶ was zunächst einen Sturm der Entrüstung hervorgerufen hat. Letztlich führte die öffentliche Debatte dann aber zur feinsinnigen Unterscheidung zwischen dem Tod Humboldts und dem Tod seiner Universität, wobei sich die Kritiker von Rüttgers (paradoxe Weise) eher mit dem Tod der Humboldt'schen Universität als mit dem - zweifelsfrei feststehenden - Tod ihres geistigen Urvaters anfreunden konnten. Wie dem auch sei - genug der Nekrologie! - das Wort vom Tod der Humboldt'schen Universität ist symptomatisch für einige der fundamentalen Probleme, die uns derzeit in der hochschulpolitischen Diskussion entgegentreten.

Lassen Sie mich zum Abschluß dieses kurzen Überblicks über die Hochschulentwicklung in Deutschland drei Aspekte hervorheben, die, wie ich meine, von zentraler Bedeutung für die Zukunft unserer Hochschulen sind - die uns jedoch gleichzeitig erhebliche Schwierigkeiten bereiten, nicht zuletzt, weil sie in der Regel nur oberflächlich diskutiert und als Symptome behandelt werden, an denen sich bekanntlicherweise leichter als an der eigentlichen Ursache kurieren läßt:

1. Das deutsche Hochschulsystem und die Hochschulpolitik sind von einer latenten Spannung zwischen den beiden Zentralbegriffen „Bildung“ und „Ausbildung“ durchzogen. Dies ist ja durch die Entwicklung nach der oben erwähnten Integration praxisorientierter Hochschulen in die Universitäten deutlich geworden. Während der Bildungsbegriff, vereinfacht gesprochen, einen Raum des tendenziell interessenslosen, auf die Entwicklung des ganzen Menschen ausgerichteten Studierens markiert und von daher vom Bereich der Praxis distanziert ist, ist der Begriff der Ausbildung ganz wesent-

⁶ dpa-Meldung vom 25.4.1997; dazu auch Kurt Reumann, „Humboldt lebt“, FAZ 29.4.1997

lich ziel- und zweckgerichtet, d.h. auf den Erwerb von Fähigkeiten ausgerichtet, die auf ihre Anwendung und Umsetzung in der Praxis warten. Von daher ist der Prozeß der Ausbildung einer Strukturierung und einer Einbindung in Ausbildungsprogramme weniger verschlossen als der Bildungsprozeß, der eine eindeutig ethische Dimension besitzt und von daher primär eine Aufgabe des Individuums ist. Nun ist es für die deutsche Hochschul- und Bildungspolitik charakteristisch, daß je nach Bedarf entweder der Bildungs- oder der Ausbildungsaspekt bemüht wird. So schlägt man sich gerne auf die Seite der Bildung, wenn es z.B. um die (zumeist in ihrer Tendenz abwertende) Beurteilung angeblich verschulter Hochschulsysteme anderer Länder - insbes. der USA - geht, denen gerne das hehre Humboldt'sche Ideal des Studierens „in Einsamkeit und Freiheit“ oder das Verständnis der Universität als „Gelehrtenrepublik“ entgegen gehalten wird.⁷ Andererseits betont man immer dann die Ausbildungsseite, wenn „Bildung“ zu Mißständen wie langen Studienzeiten, Orientierungslosigkeit in unstrukturierten Studiengängen etc. führt. Dann hätte man es gerne, wenn Universitäten stärker ihre Funktion als Einrichtungen der Berufsausbildung und -vorbereitung wahrnehmen würden; und dann fühlt sich auch die Ministerialbürokratie berufen, an den Hochschulen nach dem rechten zu sehen und diese im Rahmen der bereits erwähnten Prozeßsteuerung einer Fülle von Detailregelungen zu unterwerfen.

2. Zum anderen - und dies verschärft den latenten Konflikt zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ zusätzlich - erweist sich das in Deutschland traditionell vorherrschende „essentialistische“ Verständnis unserer Hochschuleinrichtungen zunehmend als Problem. Dieses Verständnis liegt letztlich auch der institutionellen Differenzierung des Hochschulsystems in - grob gesprochen - Fachhochschulen einerseits und Universitäten andererseits zugrunde. Beide Hochschultypen besitzen in unserem gängigen Verständnis unveränderliche inhärente Wesensmerkmale, die sich auf jede Institution als Ganzes beziehen: Jede Universität *ist* Universität und von daher in ihrer Gesamtheit der (Grundlagen-)Forschung und der Heranbildung von Wissenschaftlern und Forschern verpflichtet; so wie jede Fachhochschule *per definitionem* in ihrer Gesamtheit Fachhochschule *ist* und von daher auf anwendungsorientierte Forschung und Lehre ausgerichtet ist. Dies erklärt, warum innerhalb des deutschen Hochschulsystems jede Universität in jedem ihrer Fächer mit Vollstudiengängen vertreten ist und von vornherein sowohl das Promotions- aus auch das Habilitationsrecht *besitzt*, und zwar ungeachtet ihrer tatsächlichen Ausstattung oder wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit. Promotions- und Habilitationsrecht werden somit nicht *erworben*; sie sind nicht das Ergebnis erbrachter Leistungen, sondern inhärentes Merkmal und Wesensbestandteil einer jeden Einheit innerhalb der Gesamteinheit Universität. Hierin liegt letztlich auch die Erklärung nicht nur für den oben angesprochenen Druck zur Verwissenschaftlichung von Fächern und Wissenschaftsgebieten nach ihrer Eingliederung in die Universitäten, wie sie in den 70er Jahren vorgenommen wurde, sondern auch für das Scheitern der Gesamthochschulen mit ihrer internen Differenzierung. Und dieses Phänomen erklärt schließlich auch, warum wir uns in Deutschland mit Fragen der Akkreditierung und - was im Zusammenhang mit Evaluation und Qualitätssicherung von Bedeutung ist - Zertifizierung von Studiengängen, Fachbereichen oder Institutionen so schwer tun. Denn dies würde in der Tat eine Abkehr vom *essentialistischen* hin zu einem *akzidentuellen* Identitätsbegriff unserer Hochschuleinrichtungen mit sich ziehen, d.h. zu einem Verständnis, in dem einzelne Identitätsmerkmale nach Leistungs- und Ausstattungskriterien *verliehen* werden und nicht automatisch mit der Bezeichnung einer Einrichtung als Fachhochschule oder Universität verbunden sind. Ein Vergleich der deutschen

⁷ Vgl. hierzu Müller-Böling, Detlef: Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen? Hochschulen als Vorstellungstereotypen, in: Forschung & Lehre, 7/94, S. 272 - 275.

Hochschulen mit amerikanischen verdeutlicht, was dies bedeuten würde: den Verzicht auf eine institutionelle Differenzierung innerhalb des Hochschulsystems zugunsten einer inneren Differenzierung einzelner Hochschulen; die Abkehr von Vollstudiengängen und (Aus-)Bildungsangeboten vom grundständigen Studiengang bis hin zur Habilitation; die ex-ante-Verpflichtung von Hochschuleinrichtungen auf einen bestimmten Studien- und Forschungsbegriff zugunsten einer auf die tatsächlich vorhandene Kapazität und Leistungsfähigkeit ausgerichteten Differenzierung und Profilierung. Dies sind in der Tat weitreichende Konsequenzen, die aber in der gegenwärtigen hochschulpolitischen Debatte - wenn auch sehr an der Oberfläche, etwa im Zusammenhang mit der Einführung von Bachelor-Graden - diskutiert werden.

3. Und schließlich ist die Notwendigkeit nicht mehr zu verkennen, daß wir nach neuen Leitbildern für unsere Hochschulen sowie nach anderen Steuerungsmechanismen und Leitungsstrukturen, nach neuen Partizipations- und Finanzierungsformen sowie nach einer neuen Ausrichtung auf die unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüche, die an die Hochschulen herangetragen werden, suchen müssen. Denn es ist ja nicht zu übersehen, daß neben die Universität als „Gelehrtenrepublik“ andere Vorstellungstereotypen getreten sind - allerdings bislang ohne das traditionelle Universitätsbild völlig abzulösen. Hierzu gehört

das in den 70er Jahren vorherrschende Bild der Universität als *Gruppeninstitution*, in der Interessengegensätze auf der Grundlage von Drittelparitäten in demokratischen Prozessen ausgeglichen werden,

das heute besonders hervorgehobene Bild der Universität als *Dienstleistungsbetrieb*, der sich von Effizienzkriterien und dem Gebot der Nachfrageorientierung leiten läßt,

sowie die insbesondere von staatlicher Seite gehegte und gepflegte Vorstellung der Universität als *nachgeordnete Behörde*, die einer hohen Regelungsdichte und direkten staatlichen Interventionen unterliegt.

Die Koexistenz dieser Vorstellungstereotypen bereitet uns heute in der hochschulpolitischen Diskussion erhebliche Verständigungsschwierigkeiten. Sie ist nicht zuletzt das Ergebnis der vergangenen expansiven Entwicklung des Hochschulwesens, das - wie bereits angedeutet - in seinen Anfängen zwar weitgehend gleichbedeutend war mit Universitätsausbaus, jedoch zu erheblichen Brüchen in der Identität und im Selbstverständnis der Universitäten geführt hat. Hierauf werde ich im zweiten Teil meiner Ausführungen noch zurückkommen.

2Ziele, Aufgaben und Projekte des CHE

Lassen Sie mich zuvor aber einige Bemerkungen zu den Zielen, den Aufgaben und einigen Projekten des CHE Centrum für Hochschulentwicklung machen:

...

[Hier nun: Ausführungen und Folien zur CHE-Arbeit]

3 Grundlinien der künftigen Hochschulentwicklung

Damit verfolgt das CHE einen in Deutschland bislang einmaligen Ansatz, der jedoch, wie ich meine, den richtigen Weg aus der Krise weist. Denn die Krise in unserem Hochschulsystem ist nicht, wie manche meinen, durch immer weitere staatliche Regulierungen, Erlasse und Verordnungen zu bewältigen. Genau das ist aber zum überwiegenden Teil heute noch der Fall. Was wir erleben, ist eine intensive Prozeßsteuerung der Hochschulen durch den Staat, der versucht, über direkte Eingriffe in die Hochschulen die Arbeits- und Entscheidungsprozesse dort unmittelbar festzulegen, etwa durch die Einführung detailliert festgelegter Eckwerte für das Studium, Tutorenprogramme, Kontrolle der Deputate oder Verbot von Blockveranstaltungen, durch Lehrverpflichtungsverordnungen und direkte Eingriffe in die Studienorganisation. Damit wird versucht, akute Defizite und (offensichtliche oder angenommene) Mißbräuche zu beheben, deren tiefere Ursache jedoch eher in der Unangemessenheit der traditionellen ex ante-Steuerung als im individuellen oder kollektiven Fehlverhalten zu suchen sind. Unter dem Druck der staatlichen Regelungsdichte nimmt dann die Hochschule immer stärker den Charakter einer nachgeordneten Behörde an, deren Aufgabe im reibungslosen Vollzug von Verordnungen und Vorgaben erschöpft.

Ich bin der festen Überzeugung, daß diese Kombination von ex ante-Steuerung und Prozeßsteuerung durch den Staat eher dazu beiträgt, die Probleme der Hochschulen noch zu verschärfen als sie zu lösen. Gefordert ist nämlich nicht mehr, sondern weniger Staat, zumindest aber eine veränderte Rolle des Staates gegenüber den Hochschulen, deren Autonomie es zu stärken gilt. Dies kann nur durch einen Übergang von der traditionellen ex ante-Steuerung der Hochschulen zu einer verstärkten ex post-Steuerung geschehen, wie er in anderen (europäischen) Staaten bereits vollzogen wird. Dieser Übergang wird auch in Deutschland zunehmend als die vorrangige Aufgabe der Hochschulpolitik anerkannt. Erst dann wird die qualitative Restrukturierung des Hochschulsystems im Anschluß an seinen quantitativen Ausbau und nach dem Vollzug der deutschen Einigung diejenigen Konturen annehmen, die den Weg in das kommende Jahrhundert weisen können.

Wir stehen also in der Hochschulpolitik vor einem weitreichenden Paradigmenwechsel, von dem nicht nur das Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen, die Leitungs- und Organisationsstrukturen der Hochschulen, die Studienstruktur und -organisation sowie die institutionelle Differenzierung des Hochschulsystems betroffen sind, sondern wo es auch um die Schaffung neuer Leitbilder für die Hochschulen geht. Dies bedeutet, daß die in der Vergangenheit gültigen Vorstellungen davon, was Hochschule eigentlich ist, nämlich Gelehrtenrepublik, Gruppeninstitution, nachgeordnete Behörde oder Dienstleistungsbetrieb, revidiert und in ein neues Leitbild überführt werden müssen. Lassen Sie mich die wesentlichen Elemente dieses Leitbildes der Hochschule der Zukunft skizzieren.

4 Für ein neues Leitbild der Hochschulen

Die Hochschule der Zukunft ist *autonom, profiliert, wettbewerblich, wissenschaftlich und wirtschaftlich*. Dies sind nach meinem Dafürhalten die wesentlichen Merkmale unserer künftigen Hochschulen, die auch als Leitlinie über der Arbeit des CHE stehen und die ich daher im folgenden näher erörtern möchte:

4.1 Autonomie

Autonomie hat eine individuelle und eine korporative Komponente. Sie berührt sowohl die internen Beziehungen in der Hochschule, als auch das Verhältnis Hochschule - Staat. Die individuelle Autonomie ist jedoch teilweise bis zum Mißbrauch ausgeweitet, während die korporative Autonomie der Hochschule durch den Staat weitestgehend ausgehöhlt wurde.

Unstrittig ist, daß Wissenschaft Kreativität benötigt und diese sich nur im individuellen Raum frei von eingrenzenden Regeln entfalten kann. Das setzt eine große Freiheit des einzelnen Wissenschaftlers voraus. Aus einer teilweisen Überbetonung der individuellen Wissenschaftsfreiheit resultieren allerdings die allseits beklagten Defizite in der Studienorganisation hinsichtlich nicht abgestimmter Lehrveranstaltungen, Prüfungstermine, inhaltlichen Überschneidungen oder Leerfeldern usw. Dies gilt in gleicher Weise für die Forschung, die so hochspezialisiert ist, daß sie kaum noch die ganzheitlichen, interdisziplinären Probleme der Gesellschaft beantworten kann.

Die Freiheit von Forschung und Lehre muß daher wieder stärker vor dem Hintergrund der korporativen Autonomie einer Hochschule oder eines Fachbereichs gesehen werden, Studiengänge und Forschungsprogramme zu gestalten. Dazu bedarf es zweifellos auch individueller Freiräume, allerdings unter Bezug auf gemeinsame Zielsetzungen und eine gemeinsam getragene institutionelle Verantwortung. Es muß also wieder zu einem ausgewogenen Verhältnis zwischen individueller und korporativer Autonomie kommen. Der akademischen Individualismus wird zugunsten einer Einbindung in korporative Zielsetzungen zurückgenommen werden müssen.⁸

Darüber hinaus gilt es, die institutionelle Autonomie der Hochschulen gegenüber dem Staat zu stärken. Kernstück der Hochschulreform ist daher die Erweiterung der Hochschulautonomie vor dem Hintergrund einer veränderten Beziehung zwischen Staat und Hochschulen. Hochschulen sind keine reinen „Ausbildungsbetriebe“, die als nachgeordnete Behörden oder staatliche Anstalten behandelt werden müßten. Es sind vielmehr wissenschaftliche Einrichtungen, und diese müssen in der Lage sein, ihre Aufgaben in weitgehender Selbstverwaltung und Selbstverantwortung wahrzunehmen. Aufgrund der langjährigen staatlichen Fremdsteuerung, verbunden mit einer weitestgehenden Aushöhlung der korporativen Autonomie, ist ihnen jedoch die eigenverantwortliche Handlungsfähigkeit weitgehend abhanden gekommen.

Der Staat muß daher zu einer neuen Bescheidenheit finden, seine Rolle gegenüber den Hochschulen zurückhaltender definieren und einen Großteil seiner Zuständigkeiten an die Hochschulen abgeben. Auch wenn dies für den einen oder anderen vielleicht noch utopisch klingen mag: Hochschulen benötigen nicht nur Finanzautonomie, sie müssen auch selbständiger Dienst- und Bauherr werden und die Tarifhoheit über ihre Mitarbeiter erhalten. Ganz abgesehen davon, daß sie das Recht haben sollten, Studiengänge selbst zu errichten, Fachbereiche, Lehrstühle und Institute eigenständig zu gründen und schließen.

Im Gegensatz zur derzeitige Prozeßsteuerung durch den Staat wird sich im Modell der autonomen Hochschule die Rolle des Staates folglich darauf beschränken müssen

! die Wissenschaftsfreiheit zu sichern,

⁸ van Vught bezeichnet das als "academic individualism which brings along a disinterest in the welfare of the broader organisation"; vgl. van Vught, Frans: Management for Quality, Paper presented at the CRE 10th General Annual Assembly, Budapest, 31 August - 3. September 1994.

- ! die Universitäten mit Mitteln auszustatten,
- ! Schwerpunkte im Rahmen von Zielvereinbarungen mit den Universitäten zu setzen,
- ! als Anwalt für bestimmte Gruppen zu fungieren.

Wenn man Zielvereinbarungen von zwei gleichberechtigten Partnern wünscht, dann müssen allerdings die Ziele der Universitäten ebenso transparent gemacht werden wie die Leistungen. Die autonome Hochschule hat daher im Gegenzug die Aufgabe,

- ! Prozesse der Zielbildung, also Strategien zu entwickeln, und zum anderen
- ! der Rechenschaftspflichtigkeit gegenüber der Gesellschaft nachzukommen.

Im Hinblick auf die Zielbildung haben die Hochschulen allerdings verständlicherweise Probleme, insbesondere weil ihre Ziele sehr heterogen, teilweise diffus, in der Regel wenig operational sind.⁹ Das bedeutet für die Hochschulen den Aufbau von Willensbildungsstrukturen, die die „Anarchie organisieren“¹⁰. Im Hinblick auf die Rechenschaftspflichtigkeit müssen die Hochschulen Berichtssysteme aufbauen, die sowohl die Ressourcen wie die Leistungen abbilden.

Folgt man der Forderung nach einer Erweiterung der institutionellen Autonomie der Hochschulen, so kommt man zu dem Ergebnis, daß für die Hochschulen letztlich auch andere Rechtsformen als die staatliche Anstalt gefunden werden müssen, wie etwa die einer Stiftung, eines Eingetragenen Vereins oder einer gemeinnützigen GmbH. Der nach wie vor überzeugendste Ansatz für eine konkrete Ausgestaltung der Hochschulautonomie im Verhältnis zum Staat ist für mich nach wie vor das in anderen Ländern erprobte Modell eines „Aufsichtsrats“ für jede Hochschule. Auf einen derartigen Hochschulrat können viele staatliche Kompetenzen übertragen werden. So soll er und nicht mehr das Ministerium in Zukunft über die Ernennung von Professoren, die Genehmigung von Prüfungsordnungen oder die strategische Schwerpunktsetzung der Hochschule entscheiden. Zudem sollte er künftig die Hochschulleitung wählen und nicht mehr ein nach dem schwächsten Glied in der Kette suchender und in seinem Verantwortungsbewußtsein kleiner „Großer Senat“. Letztlich wären die Entscheidungsträger der Hochschule dem Hochschulrat gegenüber persönlich für ihre Leistungen verantwortlich. Ein Hochschulrat sollte sich aus Persönlichkeiten zusammensetzen, die paritätisch aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik kommen und mit dem Hochschulwesen und dem Wissenschaftsbetrieb vertraut sind.¹¹

4.2 Wissenschaftlichkeit

Wenn ich jetzt zur *wissenschaftlichen Universität* komme, dann ist und bleibt die Forderung, daß die Universität wissenschaftsdominiert sein muß. Eine in diesem Sinne wissenschaftliche Hochschule orientiert sich an den Prinzipien der wissenschaftlichen Exzellenz und Leistungsfähigkeit und nicht an den Vorstellungen von Bürokraten und Politikern, die für sich die Verantwortung für Forschung und Lehre reklamieren. Hierdurch ergeben sich jedoch hohe Anforderungen an die Organisations- und Leitungsstrukturen einer Hochschule.

⁹ Vgl. Müller-Böling, Detlef: Leistungsbemessung - Leistungstransparenz - Leistungsfolgen. Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen? in: Hochschulen im Wettbewerb, Jahresversammlung 1994 der Hochschulrektorenkonferenz, Ansprachen und Diskussionen, Halle, 5. - 7. Mai 1994, Dokumente zur Hochschulreform 96/1994, S. 49 - 63.

¹⁰ Vgl. Cohen, M. D.; March, J.G.: Leadership and Ambiguity, Boston 1974.

¹¹ Dazu detaillierter die „Zehn Empfehlungen zur Einführung von Hochschulräten“ des Wissenschaftlichen Beirats zur Begleitung des Modellvorhabens für eine Erprobung der globalen Steuerung von Hochschulhaushalten im Land Niedersachsen vom März 1997.

Von grundsätzlicher Bedeutung in diesem Zusammenhang ist die Frage, wie die in einer Hochschule zusammenkommenden unterschiedlichen Interessen angemessen berücksichtigt werden können. Meiner Einschätzung nach hat die Gruppenuniversität die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllt und ist als Konzept gescheitert. Sie hat nie ihr Ziel erreicht, den wohlbegründeten Interessen der Studierenden und des Mittelbaus zum Durchbruch zu verhelfen. Man wird sich daher allmählich an den Gedanken gewöhnen müssen, daß die alt-68er Idee einer „Vergesellschaftung“ von Entscheidungsfindung und Verantwortung in gruppenparitätisch besetzten Hochschulgremien ausgedient hat, weil sie noch nicht einmal den Interessenausgleich bewirkt hat.

Man sollte jedoch vor diesem Hintergrund nicht der Versuchung verfallen, das eine Modell durch ein anderes, einheitlich strukturiertes und für alle Hochschulen gleichmaßen gültiges Organisationsmodell zu ersetzen. Ich bin vielmehr der Auffassung, daß die Hochschulen auch in einen Wettbewerb der organisatorischen Lösungen treten müssen. Wenn Wettbewerb zwischen den Hochschulen herrschen soll, dann muß er sich auch auf die Art und Weise der Entscheidungsfindung beziehen. Gesucht wird demnach eine Organisationsstruktur, die es erlaubt, die innovativen Potentiale zur gemeinsamen Entfaltung zu bringen und auf sich verändernde gesellschaftliche Verhältnisse zu reagieren.

Zuallererst sind dafür klare Verantwortungsstrukturen erforderlich, aber auch eindeutige Verantwortlichkeiten sowie eine größere Unabhängigkeit der Entscheidungsträger in einer Hochschule auch und vor allem gegenüber den Mitgliedern derjenigen Einheiten, die sie repräsentieren. In Zukunft werden daher Dekane und Rektoren eine doppelte Legitimation benötigen, der Dekan durch den Fachbereich und den Rektor, dieser wiederum durch den Senat und den Hochschulrat. Damit wäre die Unabhängigkeit und die Verantwortlichkeit von Entscheidungsträgern in gleichem Maße gewährleistet. Die Entscheidungsfindung innerhalb einer Hochschule kann dann im Rahmen von Zielvereinbarungen zwischen den einzelnen organisatorischen Ebenen stattfinden. Ob der Rektor ein Professor der Hochschule ist oder von außen kommt; ob es einen einzelnen Rektor oder ein Rektorat als Leitungsgremium gibt; wie die Aufgabenverteilung innerhalb eines Rektorats aussieht und welchen Kommissionen die Rektoratsmitglieder vorstehen - das alles sind Dinge, die nicht staatlich vorgegeben sind, sondern der Geschichte, den Persönlichkeiten, den Fachstrukturen und -kulturen der Hochschule überlassen bleiben sollten.

Der wichtigste Grundsatz für die Gestaltung hochschulinterner Leitungsstrukturen lautet: *Dezentrale Verantwortung bei zentraler Konzeption mit organisierter Absprache*. Dezentrale Verantwortung bedeutet, daß die Leistungs- und Ergebnisverantwortung in den dezentralen Einheiten (Lehrstuhl, Institut, Fachbereich) liegen müssen. Allerdings sind diese einzubinden in eine jeweils übergeordnete Konzeption (beim Lehrstuhl in das Institut, beim Institut in den Fachbereich, beim Fachbereich in die Universität) sowie in eine strategische Gesamtplanung der Hochschule. Zielbestimmung und Leistungsbewertung müssen in einer organisierten Absprache zwischen Lehrstuhl und Fachbereich einerseits und zwischen Fachbereich und Universität, also Rektor, andererseits erfolgen.

Ich sehe daher in Zielvereinbarungen zwischen den unterschiedlichen Ebenen der Universität bis hin zum Staat bzw. zur Gesellschaft, die durch einen Hochschulrat repräsentiert werden kann, die universitätsadäquate Organisationsstruktur. Sie ist in der Lage, von unten her die Ziele zu definieren, die dann allerdings gegengezeichnet werden müssen, sofern gemeinsame Interessen oder Ressourcen betroffen sind.

Zur wissenschaftlichen Universität der Zukunft gehört aber auch ein neues Verhältnis von Forschung und Lehre. Die unreflektierte Forderung nach der Einheit von Forschung und Lehre trägt nicht für die Universität der Zukunft. Das Prinzip, das ich grundsätzlich für notwendig halte, ist in der zukünftigen Hochschullandschaft zu differenzieren, beispielsweise nach Lebensstufen der Wissenschaftler, Ausbildungsstufen der Studierenden und nach Art des Studiengangs. Dabei ist auch zu fragen, in welchem Maße sich das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre zwingend in der Person eines jeden Hochschullehrers zu realisieren hat - oder ob nicht der Fachbereich deutlicher als sein eigentlicher Bezugspunkt in Erscheinung treten müßte.

4.3 Wettbewerbllichkeit

Wenn ich nun auf die Eigenschaft der *Wettbewerbllichkeit* der künftigen Hochschule zu sprechen komme, dann ist zuerst einmal festzustellen: Wettbewerb ist zum Zauberwort für alle Reformer in Deutschland geworden. Zunehmend habe ich aber Zweifel, ob alle, die das Wort in den Mund nehmen, wissen was es bedeutet, oder ob sie ihn wirklich wollen. Zunächst aber ist festzuhalten: Während in der Forschung und um qualifiziertes Personal ein Wettbewerb zwischen den Universitäten herrscht, ist in der Lehre jeder Wettbewerb ausgeschlossen. Die Universitäten bilden sogar staatlich organisierte Kartelle, indem sie über Rahmenprüfungs- und Rahmenstudienordnungen das Angebot weitestgehend normieren. Der Hochschulzugang bietet in der Mehrzahl der Studiengänge keine Wahlmöglichkeit, vielmehr werden Studienwillige nach sozialen Kriterien von der „Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen“ (ZVS) einzelnen Universitäten zugewiesen. Dabei wird von der in Deutschland traditionellen Fiktion ausgegangen, daß jeder Abiturient bei gleicher Note für jedes Fach gleich geeignet ist. Grundlegend ist darüber hinaus noch eine weitere Fiktion, nämlich daß alle Universitäten gleiche Qualität bieten. Mit einer Studentenzuweisung sind demnach auch keine "Marktbelohnungen" in Form von Geldmitteln verbunden. Letztlich gibt es auch keine Transparenz hinsichtlich möglicher Unterschiede zwischen Studiengängen an verschiedenen Universitäten. Die Frage ist also: Wo soll bei der Lehre mit dem so vielbeschworenen Wettbewerb angesetzt werden?

Ein reiner *Kostenwettbewerb* oder gar nur ein *Studienzeitenwettbewerb* reicht nicht aus. Die Universitäten bleiben dann bei ihren Studiengängen von angeblich gleicher Qualität und konkurrieren nur darum, wer den Diplom-Kaufmann am kostengünstigsten oder am kürzesten produziert. Was wir brauchen, ist vielmehr ein *Produktwettbewerb*, in dem die Universitäten um die Studierenden konkurrieren, offen und transparent mit Studiengängen von unterschiedlicher Art und unterschiedlicher Qualität. Zwischen Produkten, die gleich sind, kann es keinen Wettbewerb geben. Gefordert ist daher eine stärkere Differenzierung der Studienangebote.

Jedoch wird es ohne einen gleichzeitigen Wettbewerb der Hochschulen um Abiturienten auch keinen leistungssteigernden Wettbewerb in der Lehre geben können. Universitäten müssen daher ebenso wie die Studierenden eine Wahlmöglichkeit haben. Dabei weist die freie Auswahl der Studierenden im Hinblick auf ihre Universität sowie die Auswahl der Studierenden durch die Universität als grundlegendes Ordnungsprinzip gegenüber dem gegenwärtigen Zustand eine Reihe von Vorteilen auf. Die Universitäten sind in der Lage, Profile zu bilden; die Studierenden können sich ihren spezifischen Interessen und Fähigkeiten entsprechend qualifizieren. Die Studierenden treten als Nachfrager auf. Voraussetzung hierfür ist allerdings eine Neuordnung des Hochschulzugangs, die jedoch in Deutschland politisch überaus umstritten ist.

Niemand wird ernsthaft bestreiten können, daß eine wissenschaftsbasierte Gesellschaft die unterschiedlichen Potentiale im Hinblick auf Neigungen, Fähigkeiten und Qualifikationen junger Menschen ausschöpfen muß. Dieser Tatsache wurde mit der Einführung des differenzierten Abiturs vor einigen Jahren Rechnung getragen. Ebenso differenziert und profiliert muß dann jedoch auch das Hochschulsystem in seinen Ausbildungsangeboten sein. Über die Notwendigkeit einer stärkeren Differenzierung und deutlicheren Profilbildung im Hochschulbereich ist man sich denn auch weitgehend einig. Die Uneinigkeit beginnt aber genau in dem Moment, wo es darum geht, die Fiktion der gleichen Eignung aller Inhaber einer Hochschulzugangsberechtigung für jeden Studiengang und für jedes Fach an jeder Hochschule in Deutschland anzuerkennen. Anstatt Paßgenauigkeit zwischen Studienangeboten und -anforderungen einerseits und Studiennachfrage und Studierfähigkeit andererseits herzustellen, gehen wir lieber weiter von der prinzipiellen Gleichheit aller Hochschulen und aller Abiturienten aus.

Diese Gleichheit aber gibt es nicht und sie gab es nie. Denn schon immer stellten die Inhalte von Studiengängen an verschiedenen Hochschulen unterschiedliche Ansprüche an die Studierfähigkeit der Studienbewerber. Dem Recht der Abiturienten, in den letzten beiden Jahrgangsstufen individuell Schwerpunkte zu setzen, und dem Recht der Studienbewerber, ihre Hochschule frei wählen zu können, muß daher ein Recht der Hochschulen gegenüberstehen, die Studierfähigkeit von Studienbewerbern für ein spezifisches, profiliertes Ausbildungsangebot zu überprüfen. Ob über eine unterschiedliche Gewichtung der Abiturfächer aufgrund von Bewerbungsunterlagen, durch Auswahlgespräche oder Eignungsprüfungen - das sollte letztlich den Hochschulen selbst überlassen werden.

Damit entsteht keineswegs eine Professorenwillkür; denn der Wettbewerb geht ja in zwei Richtungen. Hochschulen, die von den Studierenden nicht gewählt werden, müssen ihre Attraktivität entscheidend verbessern, wollen sie langfristig überleben. Zwingende Voraussetzung dafür ist, daß eine Neuregelung des Hochschulzugangs nicht dazu führen darf, daß die Anzahl der Studienplätze von den Hochschulen bestimmt wird. Anzahl und Struktur der Studienplätze müssen daher zukünftig zwischen Hochschule und Staat in einem Zielvereinbarungsprozeß festgelegt werden. Der Staat verpflichtet sich dann die Hochschulen nach den vereinbarten Studienplätzen zu finanzieren, die Hochschulen verpflichten sich, die von Ihnen ausgewählten Studierenden auszubilden.

4.4 Profilbildung

Der Wettbewerb darf sich aber nicht nur auf die Eingangsseite beschränken, sondern muß sich auch auf die Abgangsseite der Universität beziehen. Es geht also letztlich auch um einen Wettbewerb der Arbeitsplätze für Absolventen. Entscheidend ist dabei aber, daß die einzelnen Hochschulen mit identifizierbaren Profilen in Erscheinung treten und sich und ihre Absolventen erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt platzieren. Beim Bild der profilierten Hochschule heißt es daher Abschied nehmen von der Fiktion der Einheitlichkeit und Gleichwertigkeit in der Qualität der Universitäten. Das bedeutet Unterschiede in Hinsicht auf die horizontale und die vertikale Qualität.

Was wir in Zukunft brauchen, sind vielfältig differenzierte Leitbilder für unterschiedlichste berufliche Karrieren, die - wie bereits angedeutet - auf wissenschaftlichem know how, metho-

dischem Grundverständnis und lebenslangem Lernen aufbauen. Dem wird weder die Fiktion von der Gleichwertigkeit aller Hochschulen noch die einfache formale Differenzierung in Universitäts- und Fachhochschulstudiengänge gerecht.

Wir müssen daher innerhalb der beiden Hochschultypen sowie innerhalb der Studiengänge zwischen den einzelnen Hochschulorten stärker differenzieren. Hierzu gehört auch, daß Studienangebote besser auf die berufliche und familiäre Situation vieler Studierender abgestimmt werden. Das Vollzeitstudium kann daher nicht mehr den einzigen Weg der Hochschulausbildung darstellen. Vielmehr zeigt die große Zahl der faktischen Teilzeitstudierenden bereits heute, daß eine große Nachfrage nach Alternativen zum Vollzeitstudium besteht. Hierauf müssen die Universitäten ebenso reagieren wie auf die in Zukunft zu erwartende stärkere Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten auf *wissenschaftlicher* Grundlage. In engem Zusammenhang damit steht die Weiterentwicklung des Einsatzes neuer Medien im Hochschulbereich. Schließlich eröffnet die multimediale Aufbereitung und „Virtualisierung“ von Studieneinheiten nicht nur die Möglichkeit, Studieninteressierte außerhalb der institutionellen Grenzen der Hochschulen zu erreichen; von ihr gehen auch wichtige Impulse für eine Modernisierung und qualitative Weiterentwicklung des Wissens sowie der Formen seiner Vermittlung aus. Schließlich wird es darauf ankommen, duale Studienelemente auszubauen und die beiden Lern- und Studienorte Hochschule und Betrieb enger miteinander zu verzahnen als dies derzeit noch der Fall ist.

Vor diesem Hintergrund ist eine Flexibilisierung und Differenzierung der Studienstruktur unabdingbar. Hierzu müssen als erstes die Rahmenprüfungsordnungen fallen. Sie haben das deutsche Bildungswesen allein schon aufgrund der aufwendigen Abstimmungswege inhaltlich völlig erstarren lassen. An ihre Stelle müssen frei zu gestaltende Studiengänge mit modularem Aufbau treten, verbunden mit einem Credit-Point-System. Der Freiraum für die Einführung von anglo-amerikanischen Bachelor- und Master-Abschlüssen ist ebenso zu geben wie die Fortführung deutscher Diplome oder Magister. Der nationale und internationale Wettbewerb werden über die jeweilige Attraktivität und Leistungsfähigkeit entscheiden. Zur Sicherung einer Basisqualität sind die Studiengänge dann von einer unabhängigen, gemischt wissenschaftlich und staatlich besetzten Akkreditierungsagentur hinsichtlich Mindeststandards und Abschlußart einzustufen. Diese Einstufungen werden in regelmäßigen Abständen überprüft. Fachhochschulen wie Universitäten können sich gleichermaßen um die Akkreditierung von Studienabschlüssen bewerben. Auf diese Weise entsteht auch hier Differenzierung durch Wettbewerb, wo derzeit lediglich gesetzlich-definitorische Abgrenzung vorherrscht. Mit dem Übergang zur Akkreditierung von Studienabschlüssen und -gängen ist dann ein weitgehender und grundlegender Paradigmenwechsel verbunden, den ich oben als Abkehr von einem *essentialistischen* Identitätsverständnis unserer Institutionen des tertiären Bereichs hin zu einem *akzidentiellen* Verständnis beschrieben habe.

Auch hier wird wieder sichtbar, daß wir uns dringend vom derzeit bestehenden, staatlich verplanten Hochschulsystem befreien müssen. Was wir brauchen, sind Hochschulen mit Profilen unterschiedlicher horizontaler und vertikaler Qualität. Dies bedeutet: Die Profilbildung muß horizontal in Richtung auf ein *anderes* hochschulspezifisches Angebot erfolgen; sie darf aber auch den vertikalen Qualitätsvergleich im Sinne von Rankings nicht ausschließen.

Profilierung wird aber nur dann wettbewerblich wirken, wenn sie transparent wird. Hier sind wir wieder bei der Zielformulierung einerseits und der Berichtspflichtigkeit andererseits. Die Transparenz wird einerseits hergestellt durch eher qualitativ orientierte Evaluationen, zum anderen durch mehr quantitativ orientierte bundesweite Gegenüberstellungen, die Betriebsvergleichen in der Wirtschaft oder Rankings in den USA oder in Großbritannien entsprechen.

Damit komme ich zu einem weiteren entscheidenden Punkt, der im Zusammenhang mit der Profilbildung von Hochschulen von Bedeutung ist: Die Universität der Zukunft muß so international sein wie das „Geschäft“, das sie betreibt, nämlich Wissenschaft und Forschung, und das gesellschaftliche sowie wirtschaftliche Umfeld, in dem sie steht. Künftige Universitätsstrukturen und -profile müssen daher in einem stärkeren Maße international kompatibel gestaltet werden. Dies gilt für das grundständige Studium ebenso wie für die nachfolgenden Stufen der wissenschaftlichen Weiterqualifizierung. Die Internationalisierung der Universitäten und ihrer Studienangebote ist im Zuge der Globalisierung von Wissenschaft und Wirtschaft keine Aufgabe unter anderen, sondern eine strukturelle Notwendigkeit, die wir nicht ignorieren können.

4.5 Wirtschaftlichkeit

Die Entwicklung des Hochschulsystems geht aber letztlich auch in Richtung auf eine wirtschaftlich arbeitende Hochschule, wobei die staatliche Grundalimentierung nicht in Frage gestellt ist. Die überwiegende staatliche Finanzierung hat sie im übrigen auch beispielsweise mit dem amerikanischen Hochschulsystem gemein, in dem zwar nur 45% der Institutionen staatliche Einrichtungen sind, diese aber 80% aller Studenten ausbilden. Darüber hinaus werden dort auch die privaten Einrichtungen zu einem großen Teil öffentlich finanziert. Die öffentliche Finanzierung schließt private Trägerschaften nicht aus, wie wir sie in Deutschland ja auch von Kindergärten und teilweise Schulen kennen.

Wirtschaftlichkeit heißt Optimierung der Zweck-Mittel-Relation¹². Zu der Input-Betrachtung, die bisheriges (Haushalts-)Verhalten prägt, muß daher eine Beurteilung des Outputs im Sinne einer individuellen und gesellschaftlichen Bewertung der Leistung treten. Wir kommen nicht umhin, die Kosten in Relation zur Leistung zu sehen. Dazu brauchen wir die Entwicklung eines Kostenbewußtseins.

Die wirtschaftliche Universität wird alles hinterfragen müssen, etwa die Kosten der eigenen Verwaltung und Dienstleistungen, von der Vervielfältigung über die Werkstätten bis zu Transfer- oder Pressestellen, und zwar im Hinblick darauf, ob dies nicht auch kostengünstiger eingekauft werden kann (Outsourcing); oder die Kosten von Selbstverwaltungsprozessen im Hinblick auf den Nutzen der höher qualifizierten oder besser akzeptierten Entscheidungen. Kostentransparenz und Kostenverantwortung auf der Basis einer betriebswirtschaftlichen Kostenrechnung ist dafür Voraussetzung.

Vieles muß an der Struktur, der Führung, den Anreizmechanismen, an den Wertvorstellungen und Habitualisierungen in der Universität verändert werden. Aber auch wenn wir dies alles getan haben, bleibt die Tatsache, daß wir mit der augenblicklichen Unterfinanzierung der Hochschulen international nicht konkurrenzfähig sind. Dabei kommt es nicht nur auf einen wettbewerblich wirksamen Einsatz der Ressourcen, sondern auch auf die Erschließung neuer Finanzquellen an.

Die völlige finanzielle Abhängigkeit vom Staat ermöglicht den Hochschulen bei einer Unterfinanzierung, wie sie in Deutschland seit Jahren besteht, nur den Gang an die Klagemauer.

¹² Vgl. Fircks, Wolf-Dietrich von: Durch neues Finanzierungsmodell zu Transparenz, Effizienz und selbstverantwortlicher Steuerungsmöglichkeit im Hochschulbereich, in: HIS-Kurzinformation A 13/93, S. 1f.

Andere Handlungsmöglichkeiten haben sie nicht. Dies muß überwunden werden. Die Einnahmenseite der Universität sollte daher bestehen aus:

- ! globalen Zuweisungen des Staates, die sich an Aufgabenkriterien wie Anzahl der Studenten, Anzahl des wissenschaftlichen Personals, Einzugsgebiet in der Region, zum anderen an Leistungskriterien wie Anzahl von Abschlußprüfungen, eingeworbenen Drittmitteln und schließlich an Innovationsvorhaben orientieren,
- ! Drittmitteln im Bereich der Forschung, bezogen auf die Forschung und Entwicklung einerseits wie auch die Verwertung von Forschungsergebnissen andererseits (Patente, Gebrauchsmuster etc.),
- ! Gebühren für gesellschaftliche Dienstleistungen von der Vermietung von Räumen über die Weiterbildung bis hin zu Laborleistungen,
- ! Spenden, Stiftungen, Sponsoring.
- ! Beiträge von Studierenden zur Hochschulfinanzierung, die sozialverträglich und unbürokratisch gestaltet werden müssen. Vorbildcharakter hat dabei das Australische Modell der Studienfinanzierung.¹³

5.1 Einschätzung der augenblicklichen politischen Situation

Die augenblickliche Situation ist durch zwei Handlungsträger der Hochschulreform gekennzeichnet, ersten den Staat und zweitens die Hochschulen selbst.

5.1.1 Der Staat

Bereits bei dem letztlich gescheiterten Bildungsgipfel des Jahres 1993 hat sich der Staat bis auf wenige Ausnahmen aus der Bildungspolitik verabschiedet. Zwar werden jetzt noch Versuche unternommen, das Hochschulrahmengesetz zu reformieren, die Aussichten müssen bei realistischer Einschätzung jedoch als sehr schlecht eingeschätzt werden. Ein großer Wurf ist zumindest nicht erwartbar, die Kontroversen gehen quer durch die Parteien und Bundesländer.¹⁴ Die ansonsten ins Auge genommenen Reformen der Landeshochschulgesetze sind entweder nach hinten gerichtet¹⁵, von so marginalen Änderungen, daß von einer Reform nicht gesprochen werden kann¹⁶ oder mit einer Experimentierklausel versehen, die den Rückzug der Politik aus der Reform bedeutet, was sicherlich nicht das Schlechteste ist, aber dann auch im Gesetz als Regelfall und nicht als Experiment deklariert werden sollte.¹⁷ Eine Ausnahme bildet hier lediglich das Land Niedersachsen, das zielorientiert sowohl von seiten der Politik wie in der Ministerialbürokratie eine geschlossene Reformidee verfolgt.

Ansonsten ist die Lähmung der politischen Handlungsfähigkeit so groß einschließlich des Widerstands in der Ministerialbürokratie, daß von Staat und Politik daher augenblicklich weder

¹³ Vgl. z. B. Müller-Böling, Detlef, Andreas Barz und Klaus Neuvians: Die jüngste Entwicklung des Australischen Hochschulsystems, in: Wissenschaftsmanagement, 1. Jg. 1995, S. 145 - 148, und Müller-Böling, Detlef: Deutscher Studienfonds zur Qualitätssicherung der Hochschulen. Argumente für und wider einen Beitrag der Studierenden an der Finanzierung des Hochschulsystems, Arbeitspapier Nr. 8 des CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Oktober 1995.

¹⁴ Herr Friedrich vom BMBF kann dazu vielleicht eine abweichende Einschätzung abgeben.

¹⁵ So etwa der Entwurf für ein neues Hessisches Hochschulgesetz, das die Gruppenuniversität stärken möchte.

¹⁶ So der Entwurf aus Bayern, der allerdings noch keinen offiziellen Charakter hat.

¹⁷ In Berlin ist diese Experimentierklausel für die Organisationsstrukturen bereits Gesetz mit dem Ergebnis, daß die Vorschläge aus der Humboldt Universität von der politischen Seite nunmehr heftig attackiert werden.

Impulse ausgehen, noch zu erwarten ist, daß in Kürze die notwendigen neuen Rahmenbedingungen gesetzt werden.

5.2 Die Hochschulen

Andererseits gibt es an einer Vielzahl von Hochschulen und Hochschulverbänden mittlerweile Initiativen, die als Hochschulreform von unten hoffen lassen. Dazu gehören:

5.2.1 Strategieentwicklung und Profilbildung

Mit externen Gutachtern (Peers) haben z.B. die Universitäten Hamburg und Osnabrück, mit externer Moderation durch das CHE je zwei Fachbereiche an den Universitäten Münster und Kaiserslautern neue Struktur- und Strategiepläne erarbeitet bzw. sind dabei, dies zu tun. Die HWP hat es alleine unter Moderation CHE getan.

5.2.2 Peer Evaluationen nach niederländischem Modell

Nordverbund, aber auch Dortmund mit hochschuleigenem Verfahren.

5.2.3 Bachelor und Master-Programme

TU Dresden, Arbeitsgemeinschaft der TU/TH
HSK Baden-Württemberg für Geisteswissenschaften

5.2.4 Akkreditierungs-Institution

Beschluß der AG TU/TH Akkreditierungsinstitution zu gründen.