

Die differenzierte Hochschule

Peer Pasternack

Den deutschen Hochschulen wird angetragen, sich eigenständige Profile zu geben, durch Besonderheiten Wettbewerbsvorteile gegenüber anderen Hochschulen zu erlangen und sich von diversen vermeintlichen oder tatsächlichen Gleichheitsfiktionen herkömmlicher Hochschulpolitik zu verabschieden. Die Entwicklung zielt auf Differenzierung. Deren Facetten sind hier zunächst darzustellen (Punkt 1.). Sodann wird exemplarisch das hochschulpolitisch derzeit am intensivsten diskutierte Differenzierungsthema vertieft: der Frage nach der Exzellenz von (einzelnen) Hochschulen (Punkt 2.). Abschließend werden wesentliche der zu erwartenden Differenzierungswirkungen resümiert (Punkt 3.).

1. Differenzierungsprozesse

Differenzierung ist nicht gänzlich neu im deutschen Hochschulsystem. Ihre herkömmlichen Varianten werden jedoch ergänzt durch zahlreiche neuere Differenzierungsanforderungen bzw. -entwicklungen. Diese betreffen sowohl die Profilbildung und wettbewerblich zu erzeugende Unterschiede zwischen den Hochschulen als auch Differenzierungen innerhalb jeweils einzelner Hochschulen. In der Abbildung (s. folgende Seite) wird versucht, die Differenziertheit der Differenzierungsideen in einer vergleichsweise übersichtlichen Form zu präsentieren.

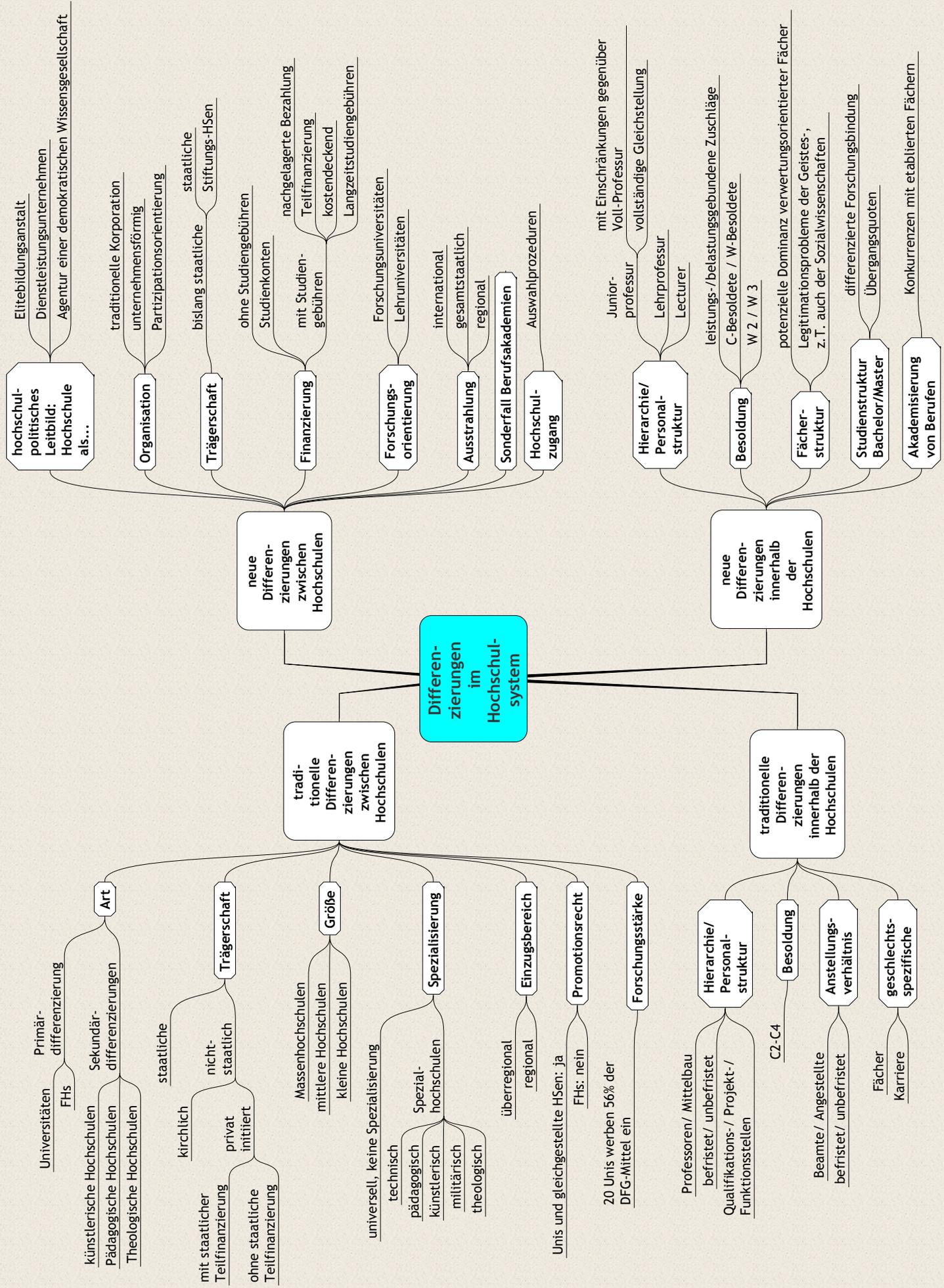
2. Die „Exzellenz“ und die „besten Köpfe“

Wann immer in der Hochschulpolitik von der Wissenschaft selbst und nicht nur ihrer Einsparung die Rede ist, wird in einem fort von den „besten Köpfen“, „Eliten“ und „Exzellenz“ gesprochen. Nicht nur aus den Universitäten in Berlin, München oder Bonn verlautet es so. Auch wer genau in die deutschen Provinzen hineinhorcht, vernimmt aus Nordostfriesland oder Nürtingen fortwährend das identische Tremolo: Wir wollen nur die besten Köpfe, bei uns entstehen die Eliten von morgen, und Exzellenz ist bei uns kein Schlagwort, sondern Realität.

Nun ist zwar allgemein bekannt, dass Exzellenz auf Durchschnittlichkeit gründet. Doch sehen sich auch die Interessenvertreter/innen noch der abgeschiedensten Fachhochschule genötigt zu behaupten, dass man auch dort nur die besten Studierenden und die klügsten Lehrenden haben wolle: eine wage-mutige Behauptung, die, ernst genommen, zur sofortigen Schließung dutzender Hochschulen wegen Ausbleibens der Besten führen müsste. Andererseits lässt sich die Parole „Wir wollen die Besten“ kaum umkehren. Das Gegenteil zu behaupten – „Wir wollen nicht die Besten“ – ist schlecht möglich, ohne in ein schiefes Licht zu geraten. (Gleichwohl verdankt sich manche Stufung im Bildungssystem der faktischen Wirksamkeit genau dieses Satzes). Selbst der realitätsnähere Satz „Wir nehmen auch die anderen“ ist als Parole schlecht verwendbar. Woran liegt's? Weil es eine Parole ist. Parolen verdichten nicht Argumente, sondern Ideologeme. Nehmen wir dazu die seit geraumer Zeit laufende Exzellenz-debatte in näheren Augenschein.

Die Debatte läuft im engeren Sinne seit Januar 2004. Da erklärte die mitregierende SPD überraschend die staatliche Schaffung von Eliten-Hochschulen für unabdingbar.¹ Daraus wurde dann zunächst der elitenverdächtige Vorschlag, einen Wettbewerb namens „Brain up – Deutschland sucht die Spitzenuni“ auszuloben. Der Name ging auf das RTL-Krawall-Casting „Deutschland sucht den Superstar“ zurück. Anschließend führten Aushandlungsprozesse zwischen Bund und Ländern einerseits, Politik und Wissenschaft andererseits zum Exzellenzwettbewerb mit drei abgestuften Förderlinien. Gleichzeitig hatten bereits mit dem ersten Aufkommen der Wettbewerbsidee sofort die systematischen Verbreiterungsaktivitäten eingesetzt, die das, was gerade eingeschränkt werden sollte, wieder entgrenzten:

¹ SPD-Parteivorstand: Unser Land gerecht erneuern. Weimarer Leitlinien „Innovation“, Berlin, 6. Januar 2004, S. 5f.



„Die Zahl der mit diesem Prädikat auszuzeichnenden Hochschulen wuchs von Monat zu Monat ... Hatte Olaf Scholz² noch von ‚zumindest einer‘ gesprochen, so hält Peter Glotz ‚zwei oder drei‘ für sinnvoll. Der Vorsitzende des Wissenschaftsrates Karl Max Einhüpl spricht von ‚vier bis sechs‘, der Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft Ernst-Ludwig Winnacker fordert ‚fünf bis sechs‘, die Bundesministerin für Bildung und Forschung Edelgard Bulmahn schwankt zwischen ‚bis zu fünf‘ und ‚zirka zehn‘. Der Präsident der Universität Hamburg Jürgen Lüthje denkt an seine Universität, die vermutlich nicht unter den zehn besten liegt, und hält folgerichtig ‚zehn bis fünfzehn Elite-Universitäten‘ für wünschenswert. Den Vogel könnte die Kultusministerkonferenz mit sechzehn abschießen.“³

Inzwischen liegen die Erfahrungen zweier Bewerbungsrunden vor. Bemerkenswert viele Hochschulen fühlten sich berufen, daran teilzunehmen. Indem sie es taten, beglaubigten sie öffentlich ihr Selbstbild als Exzellenzhochschule. Aber auch die Universitäten, die sich nicht beteiligten, verzichteten weniger auf Grund realistischer Selbsteinschätzungen. Häufiger hielten sie die Wettbewerbskriterien für ungeeignet, die je eigene Exzellenz erfassen zu können.

Für unsere Betrachtung ist daran von Interesse, dass es als merkwürdige Situation gekennzeichnet werden darf, wenn fast alle Hochschulen davon ausgehen, erstens exzellent zu sein und zweitens exzellent zu bleiben. In der Regel stimmen beide dieser Voraussetzungen der Debatte nicht bzw. nicht vollständig. Keineswegs alle Hochschulen sind exzellent. Die tatsächlich exzellenten Hochschulen wiederum sind es nicht in jeder Hinsicht – nicht zwingend *zugleich* in der Forschung und in der Lehre, nicht in *allen* Fachbereichen und Disziplinen und schon gar nicht in der Ausstattung. Und schließlich werden auch nicht sämtliche Hochschulen, die womöglich exzellent sind, dies auf alle Zeiten bleiben – denn Exzellenz ist das Außergewöhnliche, das grandios Überdurchschnittliche, das von allem anderen positiv Abweichende. Das erwirbt man nicht, um es fortan zu besitzen, sondern allenfalls um es immer wieder neu zu erwerben. Es gehört zur Wettbewerbslichkeit, dass es dabei wechselnde Gewinner und Verlierer gibt.

Gleichwohl ist Exzellenz weithin der grundlegende Ansatz, wenn Hochschulen versuchen, für ihre Anliegen Legitimität in der Öffentlichkeit und bei politischen Entscheidungsträgern zu gewinnen. Auch wenn der Marketinganteil dabei in Rechnung gestellt, also abgezogen wird, kann man das durchaus merkwürdig finden. Denn die Hochschulen vergeben sich derart die Chance, überwiegend erfolgreich zu sein: Wenn alle exzellent sein wollen, müssen die meisten an ihren eigenen Ansprüchen scheitern. Schließlich können ja nicht alle grandios überdurchschnittlich sein – und sei es nur deshalb, weil die Feststellung der Überdurchschnittlichkeit den Durchschnitt als Bezugsgröße benötigt. Dieser aber wird gebildet aus der Streuung zwischen den in einer Gruppe – etwa den deutschen Universitäten – Leistungsstärksten und den am wenigsten Leistungsstarken, geteilt durch die Anzahl der einbezogenen Fälle.

Nun muss daraus kein Plädoyer folgen, sich fortan auf die Durchschnittlichkeit zu fokussieren. Doch für ein Streben nach Solidität auch der Ansprüche soll hier durchaus plädiert werden: Dieses sollte bei einer angemessenen Selbsteinschätzung beginnen, und eine realistische Stärken-Schwächen-Analyse ist hier sehr hilfreich. Worauf zielt das normativ?

Es erscheint sehr viel angemessener, wenn Hochschulen nicht unablässig und ausschließlich davon sprächen, dass sie exzellent sind und bleiben wollen, und dass man ihnen dafür die exzellenten Ausstattungen bereitstellen müsse. Vielmehr sollten sie zunächst und vor allem sagen: Wir möchten solide Forschung leisten und eine gute Ausbildung unserer Studierenden realisieren.

Die Herausforderung, die bereits darin steckt, wird deutlich, wenn man sich eines vergegenwärtigt: Die Unterfinanzierung der deutschen Hochschulen ist kein neueres Phänomen, sondern begleitet sie schon seit den 70er Jahren. Die Wahrnehmung der Hochschulen als Massenuniversitäten resultiert nur vordergründig aus dem Umstand, dass die akademische Bildungsbeteiligung rasant gestiegen ist. Faktisch resultiert sie daraus, dass diese rasante Steigerung mit einer extremen Drängelei verbunden war und ist: Seit 25 Jahren hat jeder Student und jede Studentin statistisch zwischen einem halben und

² damaliger SPD-Generalsekretär, der die Idee gehabt haben soll, sie jedenfalls öffentlich präsentierte, indem er die „Weimarer Leitlinien“ der Presse vorstellte.

³ Ingo von Münch: „Elite-Universitäten“. Leuchttürme oder Windräder?, Hamburg 2005, S. 5-8

einem dreiviertel Studienplatz zur Verfügung. Erst durch diese Enge entstand und reproduzierte sich die Wahrnehmung von ‚Massen‘ an den deutschen Hochschulen. Im internationalen Vergleich ist die Hochschulbildungsbeteiligung in Deutschland bekanntlich nicht so exorbitant, sind die Massen also gar nicht so massig.

Zum politischen Schlagwort war die Massenuniversität geworden, weil man davon ausging, dass eine von zwei Optionen zum Zuge kommen werde: Entweder wird sich die Bildungsbeteiligung irgendwann wieder einrenken, sich also auf die vorhandenen Kapazitäten hinschaukeln. Oder aber die Gesellschaft wird irgendwann in der Lage sein, die Hochschulen doch noch angemessen auszufinanzieren. Die erste Option hat sich erledigt. Die zweite Option müsste eine Gesellschaft mehrheitlich wollen. Das ist in der Bundesrepublik zumindest derzeit weithin nicht der Fall. Weder in der Öffentlichkeit noch bei den politischen Entscheidern gibt es eine mehrheitliche Akzeptanz dafür, Hochschulen angemessen auszustatten. Das kann man bedauern. Jenseits dieses Bedauerns aber ist mit dieser Situation umzugehen.

Eine Form dessen könnte sein, sich zunächst einmal auf die sachliche Bestimmung der Funktionen zu konzentrieren, die Hochschulen heute zu erfüllen haben. Das ist, im Bereich der Lehre, in der Tat die Ausbildung von ‚Massen‘, also einer großen Anzahl von Studierenden. Diese strömt zuverlässig mit jedem neuen Altersjahrgang aus den Gymnasien und sonstigen hochschulvorbereitenden Bildungswegen in die Hochschulen. Auch ist es mittlerweile weitgehender Konsens, dass diese bereits große Anzahl in Deutschland künftig nicht genügen wird. Die Alternative zur (teilweise abwandernden) massenfertigungsorientierten Wirtschaft ist die wissensintensive. Diese aber braucht statt der gegenwärtigen Quote von etwa 35 Prozent Hochschulbildungsbeteiligung pro Altersjahrgang eine Steigerung auf wenigstens 40 Prozent, perspektivisch auch darüber hinaus.

Dem steht noch mancherlei Hürde im Wege, nicht zuletzt eine augenscheinlich unausrottbare Auffassung bei zahlreichen Hochschullehrern: Ein Drittel der Studierenden, so ist immer wieder zu hören, sei eigentlich nicht studierfähig. Das Interessanteste daran: Diese Auffassung hält sich seit über 100 Jahren stabil. Doch landeten vor 100 Jahren nur zwei Prozent eines männlichen Altersjahrgangs an der Hochschule (d.h. ein Prozent eines Gesamtjahrgangs, da Frauen nicht studieren durften). Heute sind dies deutlich über 35 Prozent, und dennoch ist die Behauptung, dass es einem Drittel an der Studierfähigkeit ermangele, seither stabil geblieben. Was dahinter vermutet werden darf, ist eine schlichte statistische Normalverteilung: In jeder Alterskohorte gibt es überdurchschnittlich, durchschnittlich und unterdurchschnittlich talentierte Studierende. Doch sind die unterdurchschnittlich Talentierten nicht schon wegen ihrer Platzierung innerhalb einer statistischen Normalverteilung studierunfähig.

Das trifft sich gut, denn für eine steigende Hochschulbildungsbeteiligung gibt es Gründe. Diese hängen damit zusammen, dass soziale Wandlungsprozesse in der Gesellschaft und ein technologischer Wandel in der Wirtschaft zu bewältigen sind. Daher werden neue Qualifikationsprofile benötigt – Profile, die im nichttertiären Bereich so nicht mehr vermittelbar sind. Benötigt werden Menschen, die für die Beherrschung von sehr komplexen berufsweltlichen Anforderungen ausgebildet sind. Diese Anforderungen weisen einen Grad von Komplexität auf, der voraussetzt, dass sie einmal eine Kontaktphase zur Wissenschaft gehabt hatten, dabei methodisches Bewusstsein gewinnen konnten und sich die Fähigkeit angeeignet haben, die Dinge, die sie tun, kritisch auf ihre Sinnhaftigkeit zu hinterfragen und auf ihre Alternativität, also auf andere Problemlösungsoptionen hin – durchaus um sie dann gegebenenfalls doch so zu tun, wie sie anfangs schon geplant waren, dies dann aber aufgeklärter zu unternehmen.

Wer heute studiert, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit morgen – im Berufsleben – unter Druck komplizierte Sachverhalte entscheiden und in komplexen, risikobehafteten und durch Ungewissheit charakterisierten Situationen sicher handeln müssen. Dafür muss sie oder er in der Lage sein, Wesentliches von Unwesentlichem trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel selektieren, gesellschaftliche Kontextualisierungen und Handlungsfolgenabschätzungen vornehmen, Problemlösungsanordnungen organisieren, Handlungsoptionen auswählen und Prozesse steuern zu können. Man möchte jedenfalls in keiner Stadt leben, in der im Elektrizitätswerk der Schichtleiter diese Dinge nicht beherrscht. Die dafür nötige Souveränität

erfordert, dass Studierende sich neben den äußeren auch der inneren Bedingungen ihres Handelns bewusst werden. Eine bloße Praxisorientierung allein vermag diese Souveränität nicht zu vermitteln.

Erst die bewusst hergestellte Distanz zum profanen Alltag befähigt optimal zur Bewältigung dieses Alltags, wie sich schon beim gern beschworenen Humboldt nachlesen lässt: Hinsichtlich des Verhältnisses der „höhere(n) Anstalten ... als wissenschaftliche zum praktischen Leben“ dürfe der Staat „von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Ueberzeugung hegen, dass, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen lässt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag“.⁴

Erledigt hat sich Humboldt in ganz anderer Weise, als dies üblicherweise angenommen wird. Nicht die Humboldtsche Universitätsidee ist zu verabschieden, sondern deren elitistische Begrenzung auf wenige:

„Forschungserfahrung soll den Studenten helfen, erfolgreiche Praktiker aus sich zu machen. Als Praktiker bewegen sie sich typischerweise in Normenkonflikten, denn die im Alltag geltenden Orientierungen stimmen mit der reinen Lehre der Universität nur selten überein. Geistliche haben es mit Sündern zu tun, Richter mit Rechtsbrechern und streitenden Parteien, Verwaltungsbeamte mit Bürgern, die sich ihren Regeln zu entziehen suchen, Lehrer mit dem abweichenden Verhalten des Jugendalters, Volks- und Betriebswirte mit Mitarbeitern, die ihre Arbeits- und Einkommensinteressen nicht neoliberalen Modellen opfern wollen, Psychologen mit Patienten, die an ihren neurotischen Infantilismen hängen usw. Derartige Auseinandersetzungen verlangen von den Hochschulabsolventen den reflektierten Umgang mit dem im Studium Gelernten. Sie müssen sich auf den Alltag einlassen können, ohne die im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber mit technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Die Studenten können diese Kompetenz durch die Teilnahme an der Forschung erwerben. Denn hier können sie sich den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess bewusst machen und lernen, über ihr Wissen reflektiert zu verfügen.“⁵

Das sind Anforderungen, denen bislang im Berufsleben vornehmlich eine gesellschaftliche Funktionseelite gegenüber stand. Doch genau dies, solche komplexen Anforderungen zu bewältigen, wird zum Massenphänomen, und deshalb gibt es mit guten Gründen eine ‚Massenausbildung‘ an den Hochschulen.

Ein Weg, Bildungsaspirationen und Qualifikationserfordernisse zusammenzuführen, war einst die Differenzierung des deutschen Hochschulsystems in Universitäten und Fachhochschulen. Ein hochschulpolitischer Nebenstrang war der Versuch, beides zu vereinen in dem Modell der Gesamthochschule. Im Augenblick möchten alle zwar die Gesamthochschulidee, doch mag es niemand Gesamthochschule nennen, weil die als politisch verbrannt gilt.⁶ Zahlreiche Universitäten reagieren auf die Anforderungen der Bachelor/Master-Studienstrukturreform faktisch mit gesamthochschulischer Binnendifferenzierung – allerdings reduziert um das in der 70er Jahren zentrale Anliegen, möglichst weitgehende Durchlässigkeit zu ermöglichen.

Im Kern wird die Einführung gestufter Studiengänge von den Universitäten genutzt, um Fachhochschulelemente in die eigenen Angebote zu inkorporieren – aber dies zu den universitätsspezifischen Kosten. (55 Prozent der Arbeitszeit einer Universitätsprofessorin werden kalkulatorisch für Forschung

4 Wilhelm von Humboldt [1810]: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd. IV, Stuttgart 1993, S. 260.

5 Gero Lenhardt: Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik, in: Peer Pasternack (Hg.), Konditionen des Studierens, Wittenberg 2004, S. 25.

6 Ulrich Teichler: Alle wollen die Gesamthochschulidee, niemand will die Gesamthochschule. Zur neuen Leitidee der ‚intra-institutionellen Differenzierung‘ des deutschen Hochschulsystems, in: *Das Hochschulwesen* 4/2001, S. 102-107.

veranschlagt, bei einem Fachhochschulprofessor hingegen nur 5–10 Prozent.⁷) Dieser sich ausbreitete Trend verweist auf eine problematische Neigung vieler Universitäten: Bachelor-Studiengänge werden als wissenschaftsentlastete Kurzstudiengänge konzipiert, in denen von den Studierenden vergleichsweise kanonisierte Wissensmodule abgeholt werden können. Bewusst davon abgesetzt wird die Teilhabe an der Erfahrung des ergebnisoffenen wissenschaftlichen Prozesses: Diese wird in die Master-Phase verlagert. Das jedoch entspricht nicht dem, was auch von Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen später im Berufsleben verlangt wird.

Die dortigen Anforderungen sind vor allem methodische Kompetenz, Multitaskingfähigkeit, das Vermögen, komplexe Problemverarbeitungsprozesse zu organisieren, Reflexivität, Befähigung zur Handlungsfolgenabschätzung, Urteilsouveränität und dergleichen. Bei ihrer Betrachtung wird schnell eines deutlich: Solche Anforderungen korrespondieren ganz erheblich mit dem, was sich als die intellektuelle Disziplin bezeichnen lässt, die in der Wissenschaft benötigt wird und nur durch die Teilhabe an Wissenschaft vermittelt werden kann.⁸ Diese kulturelle Konvergenz zwischen dem, was wissenschaftliches Arbeiten ist, und dem, was im Berufsleben folgelastiges Handeln bedeutet, verweist auf eine zentrale Notwendigkeit: Die Beteiligung an Bildung durch Wissenschaft ist zu verallgemeinern, statt sie einzuschränken.

Doch unabhängig von solchen inhaltlichen Erwägungen: Die universitätsinterne Trennung wissenschaftsentlasteter und wissenschaftsorientierter Studiengänge wird schon aus finanziellen Gründen keine Zukunft haben. Ein Studium an einer Universität ist nur dann – nicht zuletzt finanziell – zu rechtfertigen, wenn es die Partizipation am forschenden Lernen ermöglicht. Das gilt unabhängig davon, ob ein Bachelor- oder Masterstudium absolviert wird. Wenn Universitäten Bachelorstudiengänge zwar als faktische FH-Studiengänge einrichten, sie aber aus Gründen der Ressourcensicherung im eigenen Hause halten möchten, dann mangelt es dafür an einer inhaltlichen Begründung. Es wird daher auf Dauer nicht durchhaltbar sein.

Vielmehr werden Universitäten, die Teile ihres Betriebes als Fachhochschule organisieren, dies dann auch zu den Kosten der Fachhochschulen tun müssen. Um es konkret zu machen: Dann werden sie es beispielsweise mit Lehrenden erledigen müssen, die dasselbe Lehrdeputat wie FachhochschulprofessorInnen erfüllen – 18 Wochenstunden. Sie werden es nicht mit Hochschullehrern realisieren können, die in ihrem Zeitbudget 55 Prozent Forschungsanteil haben und diesen Anteil durch die geringeren universitären Lehrdeputate – acht bzw. heute in Berlin neun Wochenstunden – öffentlich finanziert bekommen. Dabei hat ein FH-Studium nicht wissenschaftsungebunden zu sein. Vielmehr liegt die Unterscheidung zwischen Universitäts- und Fachhochschulstudien in verschiedenen Varianten der Wissenschaftsbindung: Universitäre Lehre speist sich aus solcher Forschung, die den Forschungsstand in den Einzeldisziplinen *mitbestimmt*. Die Lehre an Fachhochschulen dagegen bezieht ihre Impulse aus der *Rezeption* des grundlagenwissenschaftlichen Forschungsstandes und im Übrigen aus der Tätigkeit in anwendungsgebundener Forschung.

Kommen wir zur Frage, ob ein Land nun eigentlich Eliteuniversitäten braucht. Die Frage kann geteilt werden: Braucht man eigentlich Eliten, und, falls ja, müssen diese auf besonderen Hochschulen ausgebildet werden?

Zur ersten Frage wird häufig geantwortet, dass dieses Problem gar nicht stehe: Denn es *gibt* ja nun einmal Eliten. Gemeint sind sogenannte Funktionseliten, also Entscheider, d.h. Leute, die Entschei-

7 Bezug: die von HIS Hannover unternommenen Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche, z.B. Michael Leszczensky/Frank Dölle: Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche an Hochschulen. Werkstattbericht zu einem Vergleich der Ergebnisse von Universitäten und Fachhochschulen. Hochschul-Informationssystem (HIS), Hannover 2003, S. 23. Aus Vereinfachungsgründen differenziert HIS die Hochschulaktivitäten nicht weiter aus, etwa hinsichtlich Nachwuchsförderung, Administration oder Weiterbildung, sondern beschränkt sich auf die Unterscheidung der beiden zentralen Leistungsprozesse Forschung und Lehre; d.h. es wird davon ausgegangen, dass sich weitere Aktivitäten in etwa gleich auf Forschungs- und Lehrangelegenheiten beziehen.

8 Etienne Bourgeois: Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum, Luxemburg 2002, S. 41.

dungen mit Auswirkungen für viele andere Menschen zu treffen haben. Die gibt es in der Tat. Ein gesellschaftspolitisches Problem entsteht dann, wenn die Funktionseleiten auch zugleich Traditionseleiten sind, der Zugang zur Funktionseleite also sozial geschlossen ist. Das produziert oligarchische Strukturen, die in demokratischer Perspektive bedenklich sind. In der Bundesrepublik hatte die Bildungsexpansion der sechziger und siebziger Jahre bewirkt, dass der Sohn einer Putzfrau Bildungschancen hatte, deren Nutzung ihn auf den Stuhl des Bundeskanzlers führte. Von dort aus schlug er dann Eliteuniversitäten vor.

Was die Umsetzung dieser Idee bedeuten würde, muss nicht hypothetisch formuliert werden, sondern lässt sich besichtigen. Eine international standardisierte Variante der Produktion von Leistungsträgern ist z.B. der Master of Business Administration (MBA). Die Lehre dort verbindet Fallstudien mit „scholastisch mathematisierten Marktmodellen, losgelöst vom beruflichen Kontext“. Die Ausbildungszeit ist vergleichsweise kurz und muss effektiv genutzt werden. Die Studierenden lernen analytisch zu denken und an Hand von Papieren und Zahlen rasche Entscheidungen zu treffen. Gesellschaftliche Kontexte kommen nicht vor, soweit sie sich nicht in Zahlen darstellen lassen. Es werden keine volkswirtschaftlichen, politischen oder soziologischen Kompetenzen erworben. Das Ergebnis: „MBA-AbsolventInnen besitzen zwar hervorragende Fähigkeiten zum Problemlösen, können diese Fähigkeiten jedoch in der Regel nur für formale Techniken der Modellierung nutzen, nicht aber zum Lösen realer Probleme.“ Hier wird also analytische Brillanz mit sozialer Inkompetenz kombiniert.⁹ Der Schichtungsaspekt einer strikten Trennung von Elite- und sonstiger Hochschulbildung lässt sich in Frankreich besichtigen: frühzeitig einsetzende Auslesemechanismen, die vornehmlich denjenigen eine Chance lassen, die vom Elternhaus das kulturelle und soziale Kapital mitbekommen haben, um in der kalten Welt der Eliten zu bestehen. Wer habituell fremd ist in dieser Welt oder ein sogenannter Spätzünder, hat kaum eine Chance, die Anfangshürden zu überwinden. Immerhin: Studieren kann er oder sie dennoch, allerdings an einer der z.T. katastrophal ausgestatteten und überfüllten Hochschulen in der französischen Provinz. Die beruflichen Chancen mit einem dort erworbenen Abschluss entsprechen in etwa der mangelhaften Ausbildungsqualität. Ganz ähnlich ist es in den USA. Die meisten der dortigen Universitäten kennt man nicht, da deren Niveau ziemlich unexzellent ist.

In der Bundesrepublik besteht mit der Zweiteilung des Hochschulwesens ein gänzlich anderes System. Fachhochschulen und Universitäten unterscheiden sich nicht danach, dass die einen schlechter und die anderen besser ausgestattet wären (sie sind alle gleichermaßen mangelhaft ausgestattet). Vielmehr unterscheiden sie sich dadurch, dass die einen anwendungsorientiert und die anderen grundlagenwissenschaftlich ausgerichtet sind. Die Frage ist nun: Soll diese durchaus begründbare Zweiteilung des Hochschulsystems in eine noch begründungsbedürftige Dreiteilung – Elite-Unis, Normal-Unis, FHs – überführt werden? Dazu sind die möglichen Vorteile abzuwägen gegen die Nachteile, die man sich damit einhandelte.

In der Bundesrepublik gelten alle Hochschulen als gleichwertig. Das ist eine Fiktion, aber eine für die Absolventen produktive. Jeder Studienabschluss eröffnet auf dem Arbeitsmarkt prinzipiell die gleichen Einstiegschancen. Unterschiede gibt es lediglich zwischen FH- und Universitätsabsolventen, insofern ihre Eingangsgehälter im Öffentlichen Dienst auseinander klaffen (was aber infragegestellt und vermutlich nicht dauerhaft zu halten sei wird). Die Fiktion der Gleichwertigkeit hat jedoch auch einen realen Hintergrund: In Deutschland werden nahezu überall durchschnittlich gute Studierende ausgebildet, und dieser Durchschnitt ist im internationalen Vergleich ziemlich respektabel. Absolventen und Absolventinnen deutscher Hochschulen sind zwar vergleichsweise nicht die jüngsten, gelten aber als sehr selbstständig. Eine Umlenkung von Ressourcen in Eliteausbildung müsste das gefährden. Zugleich würde auf diese Weise dafür gesorgt, womit die Eliten später wesentlich beschäftigt wären: damit, Fehlentscheidungen der dann unzulänglich ausgebildeten mittleren Führungsebenen zu reparieren.

⁹ Henry Mintzberg: Manager statt MBAs. Ein kritische Analyse, Frankfurt/New York 2005; Reinhard Blomert: Applaus auf dem Zauberberg. Die Manager kündigen den Gesellschaftsvertrag, in: *Berliner Zeitung*, 2.4.2005, S. M01.

Dabei ist Qualitätssteigerung bei der Ausbildung künftiger Entscheider/innen alles andere als abzulehnen. Bemüht man sich um ein breites Fundament Hochqualifizierter, dann sind die Chancen groß, dass sich daraus auch Top-Leute herauskristallisieren. Um so mehr, desto besser. Doch der Humus ist die qualitätsvolle Breite, die vielen die Chance zur Exzellenz gibt und denen, die sie nutzen, die Erdung in ihrem sozialen Handlungskontext sichert. Die Potsdamer Elitestudie von 1995 war zu dem Ergebnis gekommen, dass in Deutschland selbst in Top-Entscheider-Positionen keine relevante Konzentration von AbsolventInnen bestimmter Universitäten zu finden ist: „Eliteuniversitäten von bundesweiter Bedeutung sind [in dieser Hinsicht, P.P.] nach wie vor nicht zu finden.“¹⁰

Schließlich: Auch in der Forschung gibt es, auf dem guten Durchschnitt aufbauend, in Deutschland zahlreiche herausragende Schwerpunkte an einzelnen Hochschulen. Diese sind aber nicht an ein oder zwei Orten konzentriert, sondern breit in die Fläche verteilt. Kurz: Das deutsche System realisiert eine gute bis sehr gute Ausbildung einer breiten Basis, und auf dieser bauen über das ganze Land verteilte Exzellenzspitzen auf.

Wer daran etwas ändern möchte in Richtung Elitenbildung, handelt sich vor allem zweierlei ein. In der Lehre hätte man es mit einer sozial und habituell homogenisierten Studierendenschaft zu tun. Diese wäre anschließend, in ihrem Berufsleben, ausschließlich mit ihresgleichen kommunikationsfähig; denn sie hätte sich ja nie mit anderen auseinandersetzen, streiten, sich erklären und argumentieren müssen. In der Forschung verlöre man die Vielfalt der regionalen Schwerpunktbildungen, die bislang über Förderinstrumente wie Sonderforschungsbereiche, Forschergruppen, Nachwuchsgruppen u.ä., aber auch über die Max-Planck-Institute ermöglicht wird. Gerade letztere sind im Übrigen bereits Eliteforschungseinrichtungen, die heute schon genau die Bedingungen bieten, welche an Eliteuniversitäten erst noch zu schaffen wären. Weit rationaler erschiene es, die Finanzierung dieser vorhandenen und weithin vorzüglich funktionierenden Instrumente auszubauen – denn Innovationscluster, die flächig verteilt sind, erzeugen deutlich weitreichendere Folgen: Was in Gießen oder Konstanz ein regionales Ereignis mit überregionaler Ausstrahlung ist, bliebe in Berlin oder München auch dann, wenn es eine Weltneuheit wäre, eine Sache unter vielen.

3. Differenzierungswirkungen

Differenzierungen sind nicht per se gut oder schlecht, sondern ambivalent. Sie können sowohl die Erweiterung von Optionen bedeuten als auch selektierende Wirkungen entfalten. Bislang war die entscheidende Strukturdifferenzierung im deutschen Hochschulsystem die der Dualität von Universitäten und Fachhochschulen. Tendenziell wird dies durch zahlreiche weitere Differenzierungen ergänzt, insbesondere die in Exzellenzuniversitäten mit internationaler Ausstrahlung, Spitzenuniversitäten mit überregionaler Ausstrahlung im gesamtstaatlichen Rahmen, Fachhochschulen mit überregionaler Bedeutung, Regionsuniversitäten und FHs mit eher regionaler Ausstrahlung.

Eine andere wesentliche Wirkung der zahlreichen Differenzierungsprozesse wird darin bestehen, dass die durchschnittliche Attraktivität der Professur sinkt. Bislang zehrten die ProfessorInnen vom überkommenen Sozialprestige ihres Standes. Das bildete sich beispielsweise im bislang üblichen Verständnis der „amtsangemessenen Besoldung“ ab. Hier hat die W-Besoldung eine entscheidende Schneise geschlagen. Künftig wird es einzelnen ProfessurinhaberInnen gelingen, ihre Stellung komfortabler auszugestalten, als dies bisher möglich war. Doch im Durchschnitt wird der Hochschullehrerberuf an finanzieller Attraktivität verlieren, gefolgt von einer Absenkung des symbolischen Prestiges. Die Ressourcenausstattung wird wesentlich davon abhängen, an welcher Hochschule die Professor ist. Die individuelle Freiheit, eigene Tätigkeitsschwerpunkte zu setzen, wird sehr viel stärker als bislang von Leistungsnachweisen abhängen. An all dem lässt sich auch durchaus Positives entdecken. So ist eine Normalisierung der Professur im Reputationsspektrum der Berufe auch eine Angleichung an andere

10 Kai-Uwe Schnapp: Soziodemographische Merkmale der bundesdeutschen Eliten, in: Wilhelm Bürklin/Hilke Rebenstorf (Hg.), Eliten in Deutschland. Rekrutierung und Integration, Opladen, S. 112.

Länder, die nicht nur bedauert werden muss. Und: Wo berufliche Positionen weniger attraktiv sind, dort steigen die Chancen für Frauen, auf solche Positionen zu gelangen. Da passiert dann also etwas Richtiges aus z.T. falschen Gründen.

Schließlich und endlich ist anzumerken: Zahlreiche der neuen Differenzierungen sind noch Gegenstand hochschulpolitischer Aushandlungsprozesse. Sie sind folglich Interventionen keineswegs prinzipiell unzugänglich.



Peer Pasternack und Heidemarie Wüst



Organisationsveränderungen an Hochschulen
und Gleichstellungsexpertise

Dokumentation der 18. Jahrestagung
der Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten
und Gleichstellungsbeauftragten an
Hochschulen

20. – 22. September 2006, Berlin

Impressum

Herausgeberin
und Redaktion:

Andrea Löther
für die Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten
an Hochschulen

Kontaktadresse

www.bukof.de; c/o Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und
Forschung CEWS, Poppelsdorfer Allee 15, 53115 Bonn

Fotos

Gabriele Drechsel (Köln)

Erscheinungsort /-jahr:

Bonn März 2007

Inhaltsverzeichnis

Begrüßung und Pressemitteilung

Grußwort der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Dr. Annette Schavan	6
Grußwort des Senator für Wissenschaft, Forschung und Kultur, Dr. Thomas Flierl.....	9
Grußwort der Präsidentin der HRK, Professorin Dr. Margret Wintermantel.....	11
Presseerklärung zur Jahrestagung.....	13

Organisationsveränderungen an Hochschulen und Gleichstellungsexpertise

Aylâ Neusel	
Differenzierungsprozesse, Exzellenz und Professionalisierung.....	16
Peer Pasternack	
Die differenzierte Hochschule	28
Barbara Hey	
Berufungsverfahren und Geschlechtergerechtigkeit.....	37
Anne Jenter	
Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz ist in Kraft getreten	47
Impressionen aus dem Workshop „Frauen– und Gleichstellungsbeauftragte in Veränderungsprozessen“ mit Zita Küng (Zürich)	52

Mitgliederversammlung

Rechenschaftsbericht des Vorstandes für die Amtszeit von Oktober 2005 bis September 2006	56
Protokoll der 18. Mitgliederversammlung der Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen (BuKoF) am 21.09.2006 in Berlin	74
Beschlüsse der Mitgliederversammlung der Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen (BuKoF) am 21. September 2006, Berlin	79
Berichte der Kommissionen.....	92

Anhang

Programm der 18. Jahrestagung.....	102
Hinweise zu den Referentinnen und Referenten	103