Inhalt

Qualität als Forschungsperspektive.
Einführung zum Workshop am 26./27. März 2001
Jan-Hendrik Olbertz 9

I. Qualitätssicherung

Qualität als Politik?
Qualitätsorientierung und ihre Akteure an Hochschulen
Peer Pasternack 23

Kommentar:
Qualitätssicherung: die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung
Michael Daxner 71

II. Reformpraxis

Zielfindung und Zielturbulenzen in einem dynamischen Reformprozess:
Rechtsformänderungen von Hochschulklinika.
Wissenschaftliche Erträge eines Consultingprojektes
Anke Burkhardt 79

Qualitätssteuerung an Hochschulen
Chancen und Blockaden am Beispiel von Fachhochschulen
Gertraude Buck-Bechler / Dirk Lewin 117

Kommentar:
Probleme bei der Beurteilung der Qualität von Leistungen an Hochschulen
Lothar Teschke 139

III. Studium und Studienreform

Gründe der Studienentscheidung und Erwartungen zum Übergang
in den Beruf. Aspekte der Generierung hochschulischer Qualitätsziele
Irene Lischka 147

Kommentar:
Gründe der Studienentscheidung und
Erwartungen zum Übergang in den Beruf
Andrä Wolter 185

Neue Studiengänge und Abschlüsse:
Qualitätsbezogene Zieldefinitionen und Zielkonflikte
Heidrun Jahn 197

Kommentar:
Aushandlungsprozesse in der Studienreform – einige Differenzierungen
Johannes Wildt 227

Lebenslanges Lernen – mehr als wissenschaftliche Weiterbildung?
Barbara M. Kehm 235

Kommentar:
Lebenslanges Lernen – mehr als wissenschaftliche Weiterbildung?
Andrä Wolter 249

IV. Internationalisierung

Beziehungen zwischen Internationalisierung und Hochschulqualität
Barbara M. Kehm 261

Internationalisierung und Qualität – ost- und mitteleuropäische Hochschulen auf dem Weg in den gemeinsamen europäischen Bildungsraum?
Christine Teichmann 275

Comment:
Internationalisation and Quality of Higher Education
Marijk van der Wende 289

V. Ausblick

Zur Standortbestimmung der Hochschulforschung in Wittenberg
Reinhard Kreckel 299

Anhang

Ergebnisse und Potenziale der Forschung über Hochschule. Entwicklung und Implementierung eines Informations-Dokumentations-Systems
Rosemarie Kohls / Jan-Hendrik Olbertz 315

Dokumentation: HoF Wittenberg 1996 – 2001 333

Autorinnen & Autoren 343

Qualität als Forschungsperspektive

Einführung zum Workshop am 26./27. März 2001

Jan-Hendrik Olbertz

Als vor fast fünf Jahren aus den Wurzeln der Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst das Wittenberger Institut gegründet wurde, wählten wir als klammernden Forschungsschwerpunkt das Thema *„Hochschule im gesellschaftlichen Wandel“*. Inspiriert noch von der Umbruchssituation in den neuen Ländern schrieben wir ins Programm, dass die Umgestaltung des Hochschulsystems in Ostdeutschland mit ihrer ganzen Rigorosität und Dynamik exemplarisch für den Reformbedarf des deutschen Hochschulsystems insgesamt sei. Überall ist bis heute zu hören und zu lesen, die Hochschulen müssten sich auf den gesellschaftlichen Wandel einstellen – im Institut hingegen war (und ist) man der Auffassung, dass die Hochschulen nicht nur auf gesellschaftliche Entwicklungs- und Modernisierungsprozesse zu „reagieren“ haben, sondern dass sie selbst als entscheidende Orte gesellschaftlichen Wandels sind und diesen Wandel inspirieren und vorantreiben müssen.

Natürlich wurde im Laufe der Zeit erkennbar, dass der hohe Abstraktionsgrad dieses Klammerthemas auch hinderlich ist, wenn es um die Generierung konkreter Fragestellungen des Reformgeschehens geht. Mit dem „gesellschaftlichen Wandel“ schließlich sind übergreifende Modernisierungsprozesse angesprochen, die sich ganz konkret zurückverfolgen bzw. aufgreifen lassen, zum Beispiel im Hinblick auf die Rolle von Hochschulbildung auf einem sich diversifizierenden Arbeitsmarkt, auf die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen versus berufsfachlicher Kompetenzen, auf die Steuerungsprozesse der Hochschulen (intern und extern), auf das veränderte Kooperationsverhältnis von Hochschule und Staat. In allen diesen Zusammenhängen spielen sich Modernisierungsprozesse ab, die nicht einzeln bzw. getrennt voneinander verlaufen, sondern vor dem Hintergrund globaler Vernetzungen und Kooperationszusammenhänge von den Hochschulen die Ausbildung ganz neuer Kompetenzprofile und die Entwicklung entsprechender Angebotsstrukturen verlangen.

Vor diesem Hintergrund wächst auch die Bedeutung der Hochschulforschung, vor allem wenn es ihr gelingt, wissenschaftlich systematisierte und gesicherte In-

formationen über das Reformgeschehen bereitzustellen, Planungshilfen anzubieten, fundierte Prognosen zu erstellen, die Entwicklungsprozesse zu dokumentieren und zu kommentieren, Reformprojekte zu konzipieren und wissenschaftlich zu begleiten und das daraus resultierende Know-how zu abstrahieren. Überdies gibt es eine wachsende Nachfrage nach Experten, die je nach Bedarf einzelnen Interessenten beraten, mit ihren Wissensbeständen in Projekten zur Verfügung stehen und aktuell bedarfsorientierte Forschung leisten. Damit ist die Hochschulforschung nicht Gegenstand einer speziellen Wissenschaftsdisziplin, sondern ein Komplex von Fragestellungen, um die herum sich kompetente Disziplinen versammeln.

Zur Verwirklichung seiner Rahmenzielsetzung hat das Institut im Verlaufe seines fast fünfjährigen Bestehens folgende Arbeitsschwerpunkte verfolgt:

- Differenzierung und Flexibilisierung von Studiengangssystemen an Universitäten und Fachhochschulen,
- Qualitätsentwicklung an Hochschulen (Effizienz und Legitimität von Steuerungsprozessen, Kriterien und Verfahren der Evaluation, Hochschul-Controlling, Selbstverwaltung, Organisation, Mittelbewirtschaftung),
- Hochschule, Region und Arbeitsmarkt (Erwartungen an Hochschulbildung unter den Bedingungen des sich diversifizierenden Arbeitsmarktes, Zusammenarbeit von Hochschulen, außerhochschulischen Forschungseinrichtungen und Wirtschaft),
- Auswirkungen von Internationalisierungsprozessen auf nationale Steuerungsmöglichkeiten von Hochschulsystemen (international vergleichende Untersuchungen),
- DDR-bezogene Hochschulforschung und Hochschultransformationsforschung.

Die hier zuletzt aufgeführte Perspektive entwickelte sich erst im Verlaufe der Arbeiten des Instituts zu einem zunehmend eigenständigen Schwerpunkt. Drei Quellen waren dafür ausschlaggebend: zum ersten die am Institut versammelte spezifische „Ost-Expertise“ infolge der fachlich-institutionellen Herkunft der Mehrzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und entsprechender wissenschaftlicher Interessenlagen, zum zweiten die über die Jahre hin anhaltende Nachfrage nach dieser Expertise; zum dritten das zeithistorische Bestandsprofil der HoF-Bibliothek, das durch Übernahme der Sammlungen des früheren DDR-Zentralinstituts für Hochschulbildung entstanden ist. Dies zusammen führte schrittweise zur Verwirklichung eines Forschungsschwerpunktes, der ursprünglich zu den Gründungsmotiven des Instituts gehörte. In einem frühen Planungspapier zur Institutsgründung vom Mai 1996 steht, es sei

> „sinnvoll, auch an das Erfahrungspotential des DDR-Hochschulwesens anzuknüpfen, d.h. die Methoden und Ergebnisse der u.a. von der ‚Hochschulpädagogik’ geleisteten Forschung zu analysieren, um die besonderen Ausgangsbedingungen und

> Chancen der Hochschulentwicklung in den neuen Ländern reflektieren und aufzugreifen zu können ... Ein Hochschulforschungsinstitut, das sich nicht zuletzt solchen Problemen widmet, würde u.a. die Möglichkeit eröffnen, an Projekte der DDR-Studentenforschung anzuknüpfen, um aktuelle Erhebungen mit authentischen Daten und Informationen über die Ausgangssituation zu verbinden“ (HoF Gründungspapier, Halle und Wittenberg 1996).

Inhaltlich wird heute am Institut unter „DDR-bezogener Hochschulforschung“ zweierlei verstanden: einerseits die Geschichtsschreibung zum DDR-Hochschulsystem und andererseits die Analyse von Nachwirkungen der DDR auf das gesamtdeutsche Hochschulsystem. Indem auch solche Nachwirkungen einbezogen werden, gibt es zugleich einen unmittelbaren Bezug zur Erforschung der Transformation des ostdeutschen Hochschulsystems in den 90er Jahren.

Doch welche Überlegungen waren für die übrigen Schwerpunkte und vor allem ihre bündelnde Perspektive „Qualitätsentwicklung an Hochschulen“, die schließlich das Thema der hier dokumentierten Tagung inspirierte, ausschlaggebend?

Neues Verhältnis von Hochschule und Staat

Als normative Konstante der mit den Forschungsschwerpunkten des Instituts aufgegriffenen Entwicklungs- und Modernisierungsprozesse der Hochschulen gilt auf jeden Fall das Gebot der Wissenschaftsautonomie, das auch unter den Bedingungen der Pluralität von Angebotsstrukturen, Forschungsprofilen, Finanzierungsmodalitäten, Mitbestimmungs- und Verwaltungsformen usw. zu den Grundvoraussetzungen des Reformgeschehens gehört. Diese Autonomie aber ist vor dem Hintergrund leerer Haushaltskassen gefährdet. So begann uns das Problem der Kosten des öffentlichen Hochschulwesens zu interessieren, denn unüberhörbar wurde das Verlangen der Öffentlichkeit, die Hochschulen mögen sich selbst und der Gesellschaft gegenüber Rechenschaft ablegen darüber, wie die umfangreichen Ressourcen, die in dieses System fließen, wirksam und effektvoll zum Einsatz gebracht würden. Dadurch rückte das Problem der Legitimität und Effizienz der Arbeit des Systems Hochschule in dem Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des Instituts.

Hinsichtlich der Kosten der Hochschulen ist emotionslos zu konstatieren, dass der Staat nicht länger in der Lage ist, das System insgesamt zu finanzieren, was man ihm nicht einmal anlasten kann, da die Kosten des Hochschulwesens (insbesondere in der Medizin und in den experimentellen Natur- und Technikwissenschaften) inzwischen Dimensionen erreicht haben, die allein aus der öffentlichen Hand nicht mehr darzustellen sind. Je mehr sich aber der Staat aus der öffentlichen

Alimentierung des Hochschulwesens zurückzieht (wegen der immensen Kosten eben auch zurückziehen muss), desto mehr schwindet seine Legitimation, die grundsätzlichen Entwicklungsziele der Hochschule allein vorzugeben und ihre Erfüllung zu kontrollieren. Je weniger Geld fließt, desto mehr liegt es in der Verantwortung des Staates, den Hochschulen Handlungsspielräume zuzugestehen, die es ihnen ermöglichen, sich selbst um die Einwerbung bzw. Erwirtschaftung der erforderlichen Mittel zu kümmern. Darüber hinaus muss sich die Rolle des Staates auf die Gewährleistung sozialer Gerechtigkeit, auf die Zugangsoffenheit und die Anerkennung von Abschlüssen konzentrieren. Entwicklungsvorstellungen der Hochschulen und ihre Zieldefinitionen dagegen bilden sich mehr und mehr an der Basis des Lehr- und Forschungsgeschehens selbst heraus, vervielfältigen sich dabei, treten in einen Wettbewerb mit anderen Hochschulstandorten.

Die Ausweitung der Entscheidungsspielräume der Hochschulen, zunächst durchaus Gewinn für die Hochschulautonomie, bringt allerdings auch Probleme mit sich. Beispielsweise darf die wesentlich selbständigere Mittelerwirtschaftung und -verwaltung (Budgetierung) nicht dazu führen, dass wichtige soziale bzw. bildungspolitische Belange der Hochschule ins Hintertreffen geraten. Dies kann eintreten, wenn legitime und notwendige bildungspolitische Steuerungsimpulse „von innen“ kommen müssen und hier dann möglicherweise anderen Prioritäten unterliegen. Beispielsweise lassen sich Fragen z.B. der Geschlechtergleichstellung (spezielle Förderung von Studentinnen bzw. des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses) oder der Förderung sozial schwächerer Studierender unter den Bedingungen einer weitreichenden Haushaltsautonomie der Hochschule nicht mehr ohne weiteres garantieren. Daraus erwachsen ganz neue Anforderungen an Partizipationsprozesse: Steuern ein „starker Dekan“, ein „Hochschulrat“ oder ganz neu geschaffene Organe der Mitbestimmung und -beteiligung das Geschehen, das aus sich selbst heraus in Bewegung bleiben muss und nicht mehr auf außengelenkte „Impulse“ des Staates rechnen kann?

Zwei Untersuchungslinien

Vor dem Hintergrund solcher Konsequenzen einer enorm gewachsenen Komplexität und Dynamik des Geschehens an den Hochschulen stellte sich die Frage, welche untersuchungsleitende Idee geeignet wäre, die Vielfalt sich ausdifferenzierender und zum Teil wiederstrebender Prozesse zu bündeln und wieder zusammenzuführen. Dieses „synthetisierende Stichwort“ fanden wir im Begriff der *Qualität*. Im Zusammenhang mit dem Vorhaben, durch eine stärkere Fokussierung und Ver-

knüpfung der Einzelprojekte das Forschungsprofil zu schärfen und im Programm mehr inhaltliche und methodische Kohärenz zu erzeugen, kam man im Institut überein, das Klammerthema „Hochschule im gesellschaftlichen Wandel“ durch die institutsübergreifende Forschungsperspektive *„Qualitätsentwicklung an Hochschulen aus akteurszentrierter Perspektive“* zu ergänzen: Im Hinblick auf den Forschungsansatz des Instituts war damit stärkeres Augenmerk auch auf Prozesse der Steuerung, der Selbststeuerung, Kooperation und Wettbewerb und weitere ganz neue Profilierungspfade der einzelnen Hochschule zu legen, und dabei auch deren regionale Bedeutung als Wirtschafts- und Sozialfaktor zu berücksichtigen.

Im Kontext der wissenschaftlichen Begründung und Begleitung entsprechender Reformprozesse an kooperierenden Hochschulen orientierten sich die Arbeiten des Instituts seitdem entlang zweier eng miteinander verbundene Untersuchungslinien in deren Mittelpunkt das Stichwort Qualität steht:

a) Hochschulreformen unter dem Aspekt der Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium
b) Hochschulreformen unter dem Aspekt der inneren und äußeren Steuerung von Qualitätsentwicklung.

Die erste Untersuchungslinie geht von der Annahme aus, dass Reformen an Hochschulen auf der Qualitätsebene abbildbar sind, und zwar durch Veränderungen in den Bildungsleistungen (Ziel-/Ergebniskategorie) und/oder durch Veränderungen der Leistungserbringung (Prozesskategorie). Unterschieden wird also zwischen Ziel-/Ergebnisqualitäten und Prozessqualitäten. Ziel dieser Untersuchungslinie ist es, theoretisch begründete und praktisch umsetzbare Schlussfolgerungen dahingehend zu entwickeln,

- wie die verschiedenen Dimensionen von Qualität zu unterscheiden sind (Qualitätskennzeichen der zu erwerbenden Qualifikation [Studienziele], Qualitätsanforderungen der unterschiedlichen Nutzergruppen von Hochschulbildung, Qualitätsanforderungen an Lehre und Studium);
- wie diese unterschiedlichen Qualitätsebenen zusammengeführt und in einem übergeordneten Qualitätsbegriff für die Hochschulbildung vereinigt werden können;
- welche Kriterien zur Qualitätsfeststellung anzusetzen sind.

Im zweiten Aufgabenfeld interessiert das Institut vor allem die Effizienz von internen und externen Steuerungsprozessen der Hochschulen, die Kommunikation und Kooperation beider Ebenen, die Mitbestimmungs- und Entscheidungsstrukturen, Prozesse der Entwicklungsplanung der Hochschulen sowie die Kompetenzen von Gremien und Funktionsträgern in diesen Zusammenhängen. Mit entsprechenden Untersuchungen zur Modernisierung und Professionalisierung der Universitätsleitung und -verwaltung geht es zugleich um die Reflexion entstehender Legitimati-

onsprozesse und -probleme. Eine wichtige Rolle spielen auch Fragen der Hochschulfinanzierung und Haushaltsführung zwischen zentralen und dezentralen Steuerungsprozessen im Spannungsfeld von Selbstgestaltung und staatlicher Aufsicht. Reformen müssen unter den Beteiligten und mit den Abnehmern nicht nur koordiniert, sondern vor allem erst einmal im Hinblick auf ihre Ziele (Zielkonsens, Zielvereinbarungen) und die dafür beschreitbaren Wege (Handlungsstrategien) verabredet werden.

Von Interesse ist hier auch, welche Auswirkungen der von außen auf die Hochschulen ausgeübte Druck (Evaluation, Wettbewerb, leistungsbezogene Verteilung, Haushaltsrestriktionen, Nachfrageverschiebungen usw.) in ihrem Innern hat, ob er Ausweichimpulse, Anpassung, Resignation oder Offensivstrategien auslöst und wie diese jeweils beschaffen sind. Zugleich geht es darum, wie traditionelle Mitwirkungs- und Entscheidungsstrukturen der Selbstverwaltung auf solche neuen Anforderungen und Bedingungen reagieren (von Besitzstandswahrung und Partikularinteressenvertretung bis zum Anspruch auf Zukunftssicherung durch gemeinsame Qualitätserzeugung und damit der Entfaltung von institutioneller Anziehungskraft auf Studierende). Die zu untersuchende Frage lautet also, wie die Hochschulen Entwicklungen der Gesellschaft auf das eigene System projizieren und diese Entwicklungen damit selbst entscheidend mittragen können (New Public Management). Zugleich interessiert das Institut, inwieweit Hochschulen als „lernende" Expertenorganisationen unter marktwirtschaftlichen Bedingungen ihre institutionelle Identität stärken und als Potential der Qualitätsentwicklung einsetzen können.

Was aber ist Qualität?

Die Etablierung dieser beiden das Forschungsprogramm „verdichtenden" Untersuchungslinien verlangte systematisches Vorgehen. Zunächst war darüber nachzudenken, was *Qualität* (im allgemeinen und im Kontext von Hochschule bzw. des Wissenschafts- bzw. Bildungssystems im besonderem) überhaupt ist. In der Philosophie führt dies zu solchen Fragen wie „Ist Qualität in den Dingen vorhanden, die wir wahrnehmen, oder ist sie subjektiv, also im Wahrnehmenden selbst verborgen?" Sie unterscheidet zwischen Einzel- und Gesamtqualität und kommt dann zu so schönen Sätzen wie „Durch ihre Einzelqualitäten unterscheiden sich die Dinge im Bezug auf ihre einzelnen Eigenschaften; durch ihre Gesamtqualität unterscheiden sie sich als Dinge".

Das Thema interessierte schon in der Antike; für Aristoteles ist Qualität neben Quantität, Substanz, Relation, Ort, Zeit, Tätigkeit, Leiden, Lage und Haben eine

der zwölf Kategorien, die man auf Zustände, Dinge, Ereignisse und schließlich Prozesse beziehen kann. Mit Demokrit und später Galileo Galilei kam die Unterscheidung von subjektiver und objektiver Qualität hinzu, die seitdem die philosophischen Gemüter bewegt. Hegel warf die Frage nach dem Zusammenhang von „Wesen“ und „Erscheinung“ auf, und in dem schönen Buch „Zen oder die Kunst ein Motorrad zu warten“ von Robert M. Pirsig ist zu lesen, dass Qualität ohnehin nicht einfach mit dem Subjekt oder dem Objekt in Beziehung gesetzt werden kann, sondern nur in der gegenseitigen Beziehung zwischen beiden zu finden ist. Über Objekte werden Subjekte sich ihrer selbst erst bewusst. Qualität ist demnach der Punkt, an dem Subjekt und Objekt sich treffen: „Qualität ist kein Ding, sie ist ein Ereignis“, resümierte Pirsig, das Ereignis, durch das Subjekt und Objekt einander gewahr werden. Was für eine schöne, literarische Bestimmung von Qualität, die durchaus auch für unser Forschungsinteresse an dieser spannenden Kategorie von Bedeutung ist.

Im Institut allerdings haben wir es uns ein bisschen einfacher gemacht, indem wir zunächst die zwölf Kategorien des Aristoteles auf zwei, nämlich Güte und Menge einer Sache, reduzierten und dann festhielten, dass die Qualität das Merkmal der Güte einer Sache, hier von hochschulischen Prozessen und/oder Resultaten, im Hinblick auf ihre *Eignung für ihre Verwender* verstanden. Vor allem Peer Pasternack nahm sich dieser Klärung an. Damit schloss sich auch der Kreis zur oben beschriebenen gesellschaftlichen Rahmenkonstellation, in der die Hochschulen ohne zentrale Vorgaben an der Basis ihres täglichen Geschäftes in einem Qualitätsdiskurs treten müssen.

Die Feststellung der „Eignung für die Verwender“ setzt allerdings voraus, dass diese in einem Austausch miteinander darüber treten, worin ihre wechselseitigen Erwartungen voreinander und vor den gemeinsam auszulösenden Prozesse bzw. zu erzeugenden „Produkte“ eigentlich bestehen, um im Ergebnis dieser Aushandlungsprozesse zu Maßstäben zu gelangen, entlang derer sie ihre Leistungen füreinander jeweils bewerten können. Zieht sich der Staat notgedrungenermaßen aus diesen Diskursen zurück, so müssen die Akteure selbst Qualitätsprozesse operationalisieren und institutionalisieren, wofür sie unter anderem Evaluationsprozesse auslösen und Akkreditierungsagenturen aufbauen.

Neben der schwierig zu beantworteten Frage also, was Qualität ist, ging es uns im Institut darum, zu fragen, welche Instanzen

a) die Kompetenz,
b) die Legitimation und
c) ein geeignetes Instrumentarium

zur Feststellung bzw. Prüfung und Bewertung von Qualität haben, wie Qualität im Hochschulsystem im methodischen Sinne gemessen wird (wobei es unter anderem darum ging, zu prüfen, was aus Qualitäts- Managementsystemen aus der Wirtschaft, zum Beispiel ISO 9000, zu lernen ist und was nicht) und schließlich auch zu überlegen, welche Konsequenzen die jeweiligen Messergebnisse rückkoppelnd in den Realprozess von Forschung und Lehre und Verwaltung im Hochschulsystem eigentlich haben.

Mit dem Stichwort Qualität wurde ein neuer Arbeitsschwerpunkt des Instituts eingeläutet, in dessen Mittelpunkt akteursbezogene Qualitätsdiskurse nicht zuletzt als Merkmal einer neuen Alltagskultur im Hochschulsektor aufgegriffen wurden. Nicht ohne Grund also wurde auch unsere Tagung mit dieser theoretisch spannenden Kategorie der Hochschulreformdiskussion eröffnet.

Adressaten der Institutsarbeit – zum Programm des Workshops

Mit dem hier dokumentierten Workshop sollen die Fragestellungen, Arbeitsweisen und Ergebnisse des Instituts aus den ersten fast fünf Jahren der Institutsarbeit resümierend vorgestellt werden. Daher wurde das Programm überwiegend mit eigenen Forschungsergebnissen aus dem Kreis der Institutsmitarbeiterinnen und –mitarbeiter bestritten.

Aus der Erfahrung der Arbeit an den verschiedenen Projekten und der Kooperation mit Hochschulen und Länderministerien lassen sich die Erwartungen, die in den vergangenen Jahren an das Institut gerichtet waren, über vier miteinander kommunizierende Richtungen beschreiben:

a) wissenschaftliche Analysen, theoretische Systematisierungen sowie Schlussfolgerungen zu Reformkonzepten und -prozessen an Hochschulen;
b) Erweiterung/Erprobung des hierbei erworbenen Know-hows durch Übernahme von Begleitungs- und Beratungsaufgaben in der Hochschulpraxis;
c) Unterstützung von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben Dritter durch Recherchen und Gutachten, durch Bereitstellung und Aufbereitung wissenschaftlicher Informationen und Daten durch die Institutsbibliothek, die Datenbank und einen Hochschulstrukturdatenfond;
d) Publikationen, Tagungen, Fortbildungsangebote, Workshops bzw. Expertenhearings für die Akteure von Reformvorhaben.

In diesen Aktionsräumen verfolgte das Institut in erster Linie interdisziplinär angelegte *Forschungsaufgaben* (Grundlagen- und anwendungsorientierte sowie historische Forschung); in enger Verbindung damit entwickelte es zugleich *Service-Angebote* für andere Forschungseinrichtungen bzw. -vorhaben und widmete sich dem

Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse in die Hochschulpraxis (Consulting und Informationsdienstleistungen).

Nach den Eröffnungsbeiträgen des alten und des neuen Direktors (Jan-Hendrik Olbertz und Reinhard Kreckel) widmet sich in diesem Band zunächst Peer Pasternack dem Thema „Qualität als Politik? Qualitätsorientierung an Hochschulen". Mit diesem Thema wird zugleich die theoretische Basierung des Forschungsprofils des Instituts entfaltet. Im Anschluss zeigt Anke Burkhardt exemplarisch auf, wie Qualitätsdiskurse als Beteiligungsprozesse mitten in einem Reformgeschehen (hier der Umgestaltung der Rechtsträgerschaft und Finanzierungsform der Universitätsklinika in Mecklenburg-Vorpommern) entstehen und welchen Verlauf sie nehmen. Eine prinzipiell ähnliche Fragestellung verfolgt der Beitrag von Gertraude Buck-Bechler und Dirk Lewin, indem die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Neuaufbaus einer Fachhochschule unter innovativen Gesichtspunkten, aber auch eintretender Blockaden und Probleme, vorgestellt werden.

Im weiteren werden Ergebnisse vorgestellt, die – wiederum mit der Akteursperspektive im Mittelpunkt – Reformprozesse in Lehre und Studium aufgreifen. Irene Lischka behandelt Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu den Gründen der Studienentscheidung und Erwartungen zum Übergang in den Beruf. Hier geht es vor dem Hintergrund ermittelter Zusammenhänge zwischen Regionalstruktur bzw. -potentialen, Arbeitsmarkt und Studieninteresse um die Generierung von hochschulischen Qualitätszielen, die z.B. in bezug auf die Studienwerbung auf ganz praktische Ziele bezogen sind. Reformprozesse in Lehre und Studium laufen heute insbesondere auch hinsichtlich der Herstellung von Kompatibilität von Studiengangs- und Abschlussstrukturen mit den entsprechenden, qualitätsbezogenen Zieldefinitionen und -konflikten (Heidrun Jahn) sowie über die Internationalisierung der Angebote, nicht nur im Sinne der Modernisierung des Angebotsspektrums, sondern auch als Profilierungspfad der Hochschule (Barbara M. Kehm). Seit der Institutsgründung wurden Auswirkungen von Internationalisierungsprozessen auf nationale Steuerungsmöglichkeiten und -instrumente von Hochschulsystemen untersucht. Für die künftige inhaltliche Ausformung dieses Forschungsschwerpunktes soll auch die Hochschulentwicklung Mittel- und Osteuropas stärker in den Mittelpunkt der Institutsarbeit – anknüpfend an die Transformationsforschung – gerückt werden. Darüber berichtet Christine Teichmann. Ebenfalls Aufnahme in diesen Band finden Ergebnisse einer internationalen Studie zum Lebenslangen Lernen (Barbara M. Kehm).

Erwähnt werden soll schließlich auch die Bereicherung des Workshop-Programms durch Prof. Ludwig Huber, wissenschaftlicher Leiter des Oberstufenkollegs an der Universität Bielefeld. Er hielt als Gastredner einen Abendvortrag zu der

Frage: „Interessiert die Studienreform die Hochschulforschung?“ Ihre Doppeldeutigkeit war rhetorisches Programm. Huber interessierte sowohl, ob es ein Interesse der Studienreform an der Hochschulforschung gebe, wie ob sich ein Interesse der Hochschulforschung an der Studienreform entdecken lasse. Im Ergebnis seines kurzweiligen Durchgangs der einschlägigen Literatur meinte der Referent, man könne zwar kaum behaupten, dass das primäre Interesse der professionellen Hochschulforscher auf Studienreform gerichtet ist – wobei es Ausnahmen insbesondere in der Hochschuldidaktik gebe. Doch beiläufig trete durchaus reichlich Interessantes zu Tage. Ein Problem sei freilich, dass die Studienreformer die Ergebnisse der Hochschulforschung kaum rezipierten. Werde bspw. das akademische Prüfungssystem durch die zahlreichen Infragestellungen seiner Validität und Reliabilität durch die Testpsychologie beeindruckt? Abschließend deklinierte Huber seine Argumentation exemplarisch anhand der Frage „Was ist und wie erwirbt man ‚Orientierungswissen’?“ durch. Er kennzeichnete das dahinter stehende Problem als eines, an dem sich exemplarisch zeige, wie Studienreform und Hochschulforschung aufeinander angewiesen sind: Die Studienreformer könnten es allein nicht lösen, und die Hochschulforscher bekämen es solange nicht in den Blick, wie sie nicht dezidiert curriculumbezogen arbeiten – doch es zu lösen, sei besonders dringend, wenn z.B. die Einrichtung von BA-Studiengängen mehr sein solle als ein Etikettenschwindel.

Schließlich dokumentiert der Band eine Vorstellung des Projekts „Ergebnisse und Potentiale der Forschung über Hochschulen – Entwicklung und Implementierung eines Informations- und Dokumentationssystems“ (Kurzbezeichnung *ids hochschule*). Rosemarie Kohls und Jan-Hendrik Olbertz kennzeichnen die rationelle Verfügbarkeit von wissenschaftlichem Wissen über die Entwicklung der Hochschulen als eine entscheidende Ressource für den Erfolg in Forschung, Lehre, Studienreform und Selbstverwaltung. Gegenwärtig können allerdings an keiner Stelle wissenschaftliche Ergebnisse über den Gesamtbereich Hochschule bzw. die Potentiale der Forschung über Hochschulen zuverlässig und inhaltlich differenziert abgerufen werden. Deshalb sollen mit dem Projekt die inhaltlichen Voraussetzungen und konzeptionellen sowie organisatorischen Grundlagen für ein modernes Informations- und Datenbanksystem zur Hochschulentwicklung geschaffen werden. Darin werden wissenschaftliche Erkenntnisse über Hochschulen und Potentiale der Hochschulforschung dauerhaft inhaltlich aufbereitet und rationell abrufbar gemacht. An einen breiten Nutzerkreis gewandt geht es um mehr Transparenz entsprechender Informationen und Daten sowie die Ermöglichung inhaltlicher Recherchen in neuer Qualität. Das Projekt, das unter der Federführung der Institutsbibliothek in einem größeren Kooperationsverbund bearbeitet wird, umfasst die notwen-

digen wissenschaftlichen Entwicklungs- und Implementierungsarbeiten für ein solches neues Informationsprodukt sowie die für dessen dauerhafte Pflege erforderlichen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen.

Alle diese Einblicke in die Forschungsarbeit des Instituts der letzten Jahre wurden bereits während des Workshops „eskortiert“ durch kritische Kommentatoren, die wir gebeten hatten, die Ergebnisse der überwiegend aus „institutseigenen“ Forschungen bestrittene Veranstaltung zu relativieren, zu ergänzen, mit Nachfragen zu konfrontieren. Die Beiträge der Kommentatoren sind ebenfalls in diesem Band enthalten. Ihnen sei insbesondere für deren zeitnahe Verschriftlichung gedankt.

Das Institut verfolgt mit dieser ersten Bilanz aus fast fünf Jahren intensiver Forschungsarbeit das Anliegen, den Entwicklungsstand und Ergebnisse des Instituts zu dokumentieren und daraus Akzente für ein künftiges mittelfristiges Forschungsprogramm zu generieren.

Herzlicher Dank gilt den Organisatoren der Tagung, insbesondere Irene Lischka als Geschäftsführerin des Instituts, Peer Pasternack für die Koordinierung der inhaltlichen Vorbereitung der Tagung und Lydia Ponier als Büroleiterin für die vielfältige organisatorische Unterstützung des Vorhabens.

I.

Qualitätssicherung

Qualität als Politik?

Qualitätsorientierung und ihre Akteure an Hochschulen

Peer Pasternack

1. Staatsmodernisierung (25)
   1.1. Wissensgesellschaft und Risikobearbeitung (26)
   1.2. Steuerung des öffentlichen Sektors und staatlicher Kulturauftrag (29)
   1.3. Expertenorganisationen als Steuerungsproblem (31)
2. Qualität als Politik (33)
3. Qualität als Hochschulpolitik (35)
   3.1. Definition: Was ist Hochschulqualität? (36)
   3.2. Ventilation: Nützlichkeit und Zweckdienlichkeit von Hochschule (38)
   3.3. Präzisierung: Hochschulqualität als auszudifferenzierendes Phänomen (41)
   3.4. Gruppierung: Die Akteure der Qualitätsorientierung an Hochschulen (46)
   3.5. Modellierung: Ein qualitätspolitisches Handlungsmodell (50)
      3.5.1. Stufe I: Programmierung (50)
      3.5.2. Stufe II: Implementation (51)
      3.5.3. Stufe III: Evaluation (55)
      3.5.4. Operationalisierungsregeln (57)
   3.6. Dämpfung: Die Grenzen von Qualitätspolitik an Hochschulen (61)
   3.7. Fazit (64)

1. Staatsmodernisierung

Die gegenwärtige Debatte über die Modernisierung des bundesdeutschen Staates setzt bei den Staatsaufgaben und den Staatsfinanzen an. Einer phänomenologischen Betrachtung erschließen sich dabei zwei übergreifende Tendenzen. Deren eine betrifft eine zentrale Bedingung staatlicher Aufgabenwahrnehmung: das einsetzbare Geld. Die andere leitet daraus die Notwendigkeit eines politischen Paradigmenwechsels ab: Beschränkung auf die staatlichen Kernaufgaben, lautet die eingängige Formel. Zu prüfen ist, wie und mit welcher Berechtigung sich diese Wahrnehmungen erhärten, wenn ein Blick hinter das Vordergründige der Debatte geworfen wird.

Die unerlässliche Bedingung staatlicher Aufgabenwahrnehmung, das Geld, ist sowohl durch die mittlerweile dominierende Auffassung, der Staat müsse Ausgaben senken, wie durch bestimmte Prioritätensetzungen in den öffentlichen Haushalten betroffen. Der hieraus abgeleitete Paradigmenwechsel zielt auf eine grundsätzliche Neudefinition dessen, was legitimerweise staatliche Aufgabe sein muss, was u.U. staatliche Aufgabe sein kann und was in jedem Falle außerhalb des staatlichen Handlungsrahmens angesiedelt werden sollte. Mit anderen Worten: der Paradigmenwechsel zielt auf

(a) eine Reduzierung des staatlichen Aufgabenvolumens und
(b) dadurch erleichterte staatliche Gestaltungsmöglichkeiten in den als unabdingbar angesehenen Feldern auch unter Bedingungen verknappter öffentlicher Haushalte.

Gibt es dafür ein systematisch begründungsfähiges – und nicht allein durch jeweilige politische Opportunitäten gesteuertes – Konzept? Die Frage lässt sich, um theoretisch anschlussfähig zu werden, in die Frage nach der Definition „derjenigen Kollektivgüter, die für die Zukunftsfähigkeit moderner Gesellschaften unabdingbar sind“ (Willke 1996, 8), übersetzen. Bislang hatten die modernen frühindustrialisierten Staaten der Ersten Welt zwei zentrale Aufgaben gesellschaftlicher Zukunftssicherung zu lösen vermocht: zum ersten die „Etablierung einer machtbasierten Infrastruktur für die Kollektivgüter der inneren und äußeren Sicherheit“, zum zweiten die „Schaffung einer geldbasierten Infrastruktur für die Kollektivgüter der ökonomischen und sozialen Sicherheit“ (ebd.). Hier tritt heute eine neue Aufgabe hinzu. Diese zu begründen, ist eine kleine Argumentationsschleife vonnöten.

1.1. Wissensgesellschaft und Risikobearbeitung

Wenn heute von ‚Wissensgesellschaft' gesprochen wird, dann erscheint dies zunächst wahlweise ebenso zentral wie oder klingt nicht viel zentraler als daneben gleichfalls ausgerufene oder empirisch identifizierte Gesellschaftsbilder: „Verantwortungsgesellschaft", „Überlebensgesellschaft", „Risiko-", „Erlebnis-", „Freizeit-", „Moral-" oder „blockierte Gesellschaft".[1] „Wissensgesellschaft" erscheint in diesem Kontext als die Akzentuierung eines bestimmten Merkmals heutiger und künftiger Gesellschaft, wo auch andere Betonungen denkbar sind. Eine Betrachtung in der Perspektive der Sicherung *unabdingbarer Zukunftsgüter* vermag allerdings der Wissensgesellschaft durchaus einen anderen Stellenwert zu verschaffen.

Was nämlich in der Tat sowohl ein unabdingbares wie ein Zukunftsgut darstellt, ergibt sich aus dem, was – folgt man den Überlegungen von Helmut Willke – von zweierlei Seiten her zu beschreiben ist: einerseits mit Begriffen wie Informationsgesellschaft, Verwissenschaftlichung, informationelle Vernetzung, Digitalisierung, Expertensysteme und Wissensrepräsentation; andererseits mit den komplementären Stichworten Informationsverschmutzung, Analphabetisierung, informationelle Isolierung, Kommunikationskontrolle, Verwissenschaftlichung der Repression und Technologisierung der Gewalt. Es ergibt sich aus der zweiten, neuen Bedeutung der alten Ressource Wissen (Willke 1996, 262). Wenn dem Staat tatsächlich eine neue Aufgabe zuwächst, dann ist es nach der Bearbeitung des Problems der Gewalt und des Problems der Armut nun das Problem der Ignoranz:

> „Daß Ignoranz (‚dumm' hier und im folgenden im strikt vorwurfsfreien Sinne von ‚uninformiert') weh tun kann, hat einen neuen Sinn bekommen, seit uninformierte Bürger nach Tschernobyl verstrahlte Milch tranken und ihre Kinder in verstrahlten Sandkästen spielen ließen. Aber auch wer sein Haus auf einer ehemaligen Mülldeponie baut, seinen computerisierten Abgabebescheid nicht versteht, nur noch kommerzialisierte Fernsehprogramme empfangen kann, bei einer Operation mit unwissentlich aids-infiziertem Blut behandelt wird oder mit dem Flugzeug abstürzt, weil das Software-Programm des Autopiloten fehlerhaft war, setzt sich aufgrund seiner Unwissenheit erheblichen Risiken aus." (ebd.)

Gewiss wird Ignoranz schon immer riskant gewesen sein, doch vergleichbar dem Problem der Armut steht heute um der Zukunftsfähigkeit willen die Frage: Welche Ausprägungen von Ignoranz sind individuell zurechenbar und welche sind Ausdruck einer gesellschaftlich „institutionalisierte(n) Lernunfähigkeit" (Beck 1988, 174)?

---

[1] Vgl. im einzelnen Etzioni (1997), Hillmann (1999), Beck (1993), Schulze (1996), Heimken (1989), Schmid (1999), Heinze (1998); überblicksweise vgl. Kneer et al. (1997) und Pongs (1999/2000).

> „Ganz analog zur Armut in industrialisierten Gesellschaften ist diese Ignoranz in technologisierten Gesellschaften systemisch produziert ... Mit dem Grad der Intelligenz von Systemen wächst zwingend auch der Grad möglicher Ignoranz.“ (Willke 1996, 263)

Und eine neue Qualität kommt diesbezüglich ins Spiel, wenn nicht allein die Ignoranz quantitativ zunimmt, sondern auch die Risiken, „die aus einem Überschreiten der Fehler- oder Ignoranz-Toleranz von Systemen resultieren“ (ebd.). Willke folgert, dass mit der gegenwärtigen Ausbildung der Informationsgesellschaft das Problem von Ignoranz und Wissen ein Gewicht bekomme, wie es zuvor nur die Probleme der Gewalt und der Armut gehabt hatten: „Dies führt zu einer neuen Staatsaufgabe ...: der Schaffung einer *wissensbasierten Infrastruktur*.“ (Ebd., 267) So wie der Staat das Problem innerer und äußerer Gewalt bearbeitete, indem er eine Infrastruktur schuf, die drohende Gewaltanwendungen durch staatliche Gegengewaltdrohung und ggf. -anwendung zu unterbinden vermag, so müssen „die Politik und ihr Staat alles das Wissen durch Gegen-Wissen kontrollieren können, was konkrete Gefahren für Leib und Leben der Bürger impliziert“ (ebd.):

> „Je mehr ... Wissen zur Operationsbasis wird, desto gravierender wirkt sich der entsprechende Mangel an Wissen (Gegen-Wissen, Kontroll-Wissen, Steuerungs-Wissen) aus. Der Rechtsstaat wurde hervorgetrieben durch einen *Mangel an Macht*, welche der Anwendung illegitimer Gewalt Einhalt hätte gebieten können. Der Sozial- und Wohlfahrtsstaat wurde erzwungen durch einen *Mangel an Geld*, welches die gewalttätigen Folgen der Armut hätte erträglich machen können. Ganz analog muß man heute feststellen, daß ein Mangel an Wissen eine neue Staatsfunktion erfordert, einen supervidierenden Staat, weil mit der Ausbreitung wissensbasierter Technologien das ... Risiko eines unkontrollierten Wissens selbst-destruktiv wird.“ (Ebd., 268)[2]

Dabei solle eine „prozessuale Betrachtung der Wirkung von Wissen und der Produktion von negativen Externalitäten“ durch die Expertensysteme der wissensbasierten Infrastruktur realisiert werden: Diese erlaube es, „die einschnürende Dichotomie von Autonomie versus Kontrolle aufzuheben“ (ebd., 273).

---

[2] Dabei geht es nicht, um einem womöglich naheliegenden Einwand zu begegnen, um staatliche Wissenschaft – man müsse „auf direkte Interventionen zugunsten einer Anleitung zur Selbstkorrektur verzichten“, wolle man „nicht die evolutionären Vorteile und zivilisatorischen Errungenschaften hoher Organisiertheit und operativer Autonomie verspielen“ (Willke 1996, 272). Vielmehr wäre die Aufgabe der Politik eine „bloß subsidiäre und supervisorische: der Aufbau eines Potentials für die Produktion des für die Kontrolle wissensbasierter Technologien *notwendigen* Alternativ- oder Gegenwissens“ (ebd., 290). Der Preis für die Respektierung der internen Autonomie ist die „politische Kompetenz für die Kontrolle von ‚public bads’, also von negativen Externalitäten der Operationsweise von Organisationen, wenn diese öffentliche Güter beeinträchtigen“ (ebd., 272).

Willke schwebt vor, diese Infrastruktur aus hybriden Organisationen „der Wissensproduktion und -auswertung im Zwischenbereich von Wissenschaft und Politik“ zu bilden, etwa nach dem Muster des US-amerikanischen „Office for Technology Assessment“ (ebd., 289f.). Das hätte allerdings, ließe sich einwenden, nicht nur Vorteile. So wäre die Gegenwissensproduktion zum einen strukturell auf den Charakter von Anwendungsforschung – etwa bloßer Technologiefolgenabschätzung – festgelegt, zum anderen wäre sie abgekoppelt von Ausbildungsprozessen.

Denkbar schiene hingegen auch, die Hochschulen als bereits bestehende Hybridorganisationen – zugleich autonome Körperschaft und staatliche Anstalt – mit dieser Aufgabe zu betrauen. Damit ließe sich ihre traditionelle Doppelrolle wieder rechtfertigen, gleichzeitig Instanz der Wissensinnovation und der kritischen Reflexion dieses Wissens zu sein. Vor allem könnte auf dieser Weise dafür gesorgt werden, dass kritisch reflektiertes Wissen direkt in den Ausbildungsprozess einfließt – gerade auch in den Technik- und Naturwissenschaften. Das erscheint zumindest dann als unverzichtbar, wenn davon ausgegangen wird, dass Hochschulbildung die Aufgabe zuwächst, künftigen Entscheidern sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln – das heißt, dass am Ende eines Studiums die individuelle Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion steht.[3]

Doch wie auch immer die einzelnen institutionellen Umsetzungen ausfielen: Das Modell eines supervidierenden Staates, der für den vorausblickenden Umgang mit den Risiken und Nebenwirkungen der Wissensexpansion Verantwortung übernimmt, verändert in jedem Fall die Perspektive auf die Neubestimmung staatlicher Aufgaben weg von dem schlichten Imperativ „Weniger Staat!“. Unverkennbar ist dann, dass hier eine Zukunftssicherungsaufgabe im Sinne öffentlicher Daseinsvorsorge besteht, die nicht dem freien Spiel der Marktkräfte überlassen werden kann. Wo der Organisation des Umgangs mit Wissen, seinen impliziten Risiken und der risikomindernden Produktion von Gegenwissen der gleiche Stellenwert wie der Gewaltfrage und der Armutsfrage zugewiesen wird, dort steht eine grundsätzliche Neubewertung des staatlichen Kulturauftrages an. Dessen Umsetzung mag anders als bisher organisiert werden; eine Schwächung dieses Auftrages indes wäre dysfunktional. Im Lichte dessen sind Bestrebungen der Modernisierung des Staates und seiner Aufgaben zu bewerten.

[3] Zur Begründung dieser Funktionsbestimmung von Hochschule vgl. Pasternack (2001a).

1.2. Steuerung des öffentlichen Sektors und staatlicher Kulturauftrag

Die (angestrebte) Entstaatlichung und Entschlackung im Bereich öffentlicher Aufgabenerfüllung vollzieht sich als Privatisierung oder als Dezentralisierung, führt aber in jedem Falle zu staatlichen Steuerungseinbußen. Die Mittelverknappung erzwingt Leistungsverdichtungen, insoweit pro Zeiteinheit mehr Leistungen als bisher bzw. mit verminderten Ressourcen pro Zeiteinheit die gleichen Leistungen wie zuvor mit unverminderten Ressourcen zu erbringen sind. Sowohl die Entstaatlichung und Aufgabenentschlackung wie die Mittelverknappung führen zur Einschränkung quantitativer Entwicklungspotentiale im öffentlichen Sektor.

Die Steuerungseinbußen, Leistungsverdichtungen und Einschränkungen quantitativer Entwicklungspotentiale benötigen funktionale Äquivalente für die bisherigen Regulierungspotentiale. Hier gilt nun auf der operativen Ebene New Public Management (NPM) als eben dieses Äquivalent für alle drei Herausforderungen: Es halte in der Privatwirtschaft erprobte, für den öffentlichen Verwaltungssektor adaptierte (Selbst-)Steuerungsmechanismen bereit, diese führten zur Erschließung von Leistungsreserven, und statt extensiver Expansionsorientierung integriere es die Qualitätsorientierung. Entbürokratisierung, Konzentration auf Kernaufgaben, Klienten- und Mitarbeiterorientierung, Leistungsqualität, Kostendisziplin und Wettbewerb schüfen die Voraussetzungen, um vom Verwaltungs- zum Verhandlungsstaat, vom expandierenden zum aktivierenden Staat, von der Hoheitsverwaltung zum Dienstleister gelangen zu können.[4]

Die einzelnen Politikfelder, in denen die öffentlichen Gewalten als Steuerungsakteure tätig sind (resp. aus denen sie sich ggf. zurückziehen können), zeichnen sich durch unterschiedlich intensiven Staatszugriff aus. In zwar abgestuftem, doch jedenfalls durchgehend geringeren Maße als in Bereichen wie etwa Sozialleistungsverwaltung oder Gefahrenabwehr greift der Staat auf diejenigen Felder zu, innerhalb derer die kulturelle Reproduktion der Gesellschaft organisiert wird: Bildung, Wissenschaft, Kunst, Kultur(erbe)pflege, Massenmedien und Religion. Der Staat hat Gründe für diese Zurückhaltung. Das Erbringen kultureller Leistungen ist in der Substanz ein „privatindividueller Vorgang"; die kulturellen Freiheitsrechte konzipieren die Staatsbürger und -bürgerinnen „nicht als Staatsvolk von begabungsdifferenzierten Kulturbeauftragten". Der staatliche Kulturauftrag entfaltet sich daher „als auf Kulturpflege bezogene Aufgabe und Verantwortung, in den Erfüllungsformen von Kultursicherung, Kulturschutz und Kulturförderung einschließlich der vielfältigen Formen der Vermittlung von Kultur" (Steiner 1984, 12).

---

[4] vgl. statt vieler Damkowski/Precht (1998) und Bandemer et al. (1997).

Institutionell sichert der Staat die Umsetzung seines Kulturauftrags, indem er den Autonomiebedarf der kulturellen Akteure bedient. Die verfassungsrechtliche Ableitung dessen aus Art. 5 Abs. 3 GG funktioniert zwar nicht umstandslos, doch bewirkt diese Schutzbestimmung für die Freiheit von Kunst und Wissenschaft im Bündnis mit den Gewährleistungen des Art. 4 und Art. 5 Abs. 1 GG „gleichsam ein ‚Großklima' der kulturellen Autonomie" (ebd., 14). Sollen die Sektoren, in denen die kulturelle Reproduktion der Gesellschaft organisiert wird, in ihrem Verhältnis zum Staat, der einen Kulturauftrag wahrnimmt, bestimmt werden, läßt sich mithin von Feldern mit autonomiebegünstigten Akteuren sprechen.

In diesen durch Autonomiebegünstigung ausgezeichneten Feldern nun zeitigen Entstaatlichung, Aufgabenentschlackung und Mittelverknappung spezifische Folgen, die von denen in staatsunmittelbar verwalteten Bereichen abweichen. Für die dort agierenden Organisationen erweist sich das Privileg der Autonomiebegünstigung unter Bedingungen der Entstaatlichung, Aufgabenentschlackung und Mittelverknappung als ausgesprochen ambivalent.

Dezentralisierung etwa vermag zwar die institutionelle Entscheidungsautonomie vergrößern, und Budgetierung löst kameralistische Fesseln; zugleich aber verlagern Dezentralisierung und Budgetierung die zuvor politisch auszutragenden Verteilungskonflikte in die Institutionen und die dortigen soziotopischen Machtgeflechte. Durch Mittelverknappung erzwungene (Teil-)Privatisierungen können durchaus eine Erleichterung längst überfällig gewesener Entscheidungen darstellen; sie können aber auch funktional gebotene Zusammenhänge zerstören. Outputorientierte Steuerung kann gewiss wettbewerbliche Energien freisetzen, ebenso aber durch sog. Indikatorenopportunismus, d.h. Anpassung an die outputmessenden Indikatoren, die Erfüllung der Organisationszwecke unterlaufen. Die Alimentierungsbedürftigkeit der kulturauftragsrelevanten Institutionen begründet einerseits deren extrem geringe Verfügung über Sanktionspotentiale im Verhältnis zum Staat; ihre managerialistisch gestärkte Autonomie überlässt andererseits zuvor politisch protegierte Aufgaben und Ziele – wie etwa Geschlechtergleichstellung, sozialen Chancenausgleich, die Pflege der sog. Orchideenfächer oder die des kritischen Reflexionswissens – dem jeweiligen Grad an Aufgeklärtheit der Akteure in den Institutionen.

Unabhängig von solchen Ambivalenzen wandert das NPM-inspirierte Neue Steuerungsmodell (so der in Deutschland übliche Begriff) aus den traditionellen Verwaltungsbereichen seit Ende der 90er Jahre auch in die kulturauftragsrelevanten Felder. Das staatlicherseits handlungsleitende Motiv ist dabei das gleiche wie bei der allgemeinen Verwaltungsreform: Mittelverknappung und das Streben nach Reduzierung öffentlicher Aufgaben, so heißt es, erforderten Organisationsveränderun-

gen, um Effizienz- und Effektivitätssteigerungen zu ermöglichen. Aufbau- und Ablauforganisation seien so zu gestalten, dass die Verminderung der externen Steuerung durch intelligente interne Steuerung substituiert werden könne. Damit werden vornehmlich wettbewerbliche, vertragliche und sog. identitätsbildende (d.h. idealistisch begründete sozialintegrative) Instrumente angesprochen.

1.3. Expertenorganisationen als Steuerungsproblem

In den kulturauftragsrelevanten Institutionen entstehen mit den konzeptionellen Transfers allerdings Steuerungsprobleme, die aus Finanzämtern, Bürgermeistereien oder Wohngeldstellen nicht bekannt sind. Die sog. Mikroökonomisierung öffentlicher Verwaltungen stößt, sobald sie in Schulen, Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Museen, Orchestern oder kulturauftragsgebundenen Rundfunkanstalten angewandt werden soll, auf einen spezifischen organisationskulturellen Eigensinn. Gewiss produziert auch die bürokratische Mentalität von Verwaltungsbeamten Widerstände gegen betriebswirtschaftlich inspirierte Interpretation der Organisationsabläufe; doch in den kulturauftragsrelevanten Institutionen ist der Charakter der Gegenwehr ein fundamental anderer. Das dem zu Grunde liegende Spezifische der autonomiebegünstigten Einrichtungen mit Kulturauftrag lässt sich übergreifend mit dem Begriff der Expertenorganisation kennzeichnen.

Die Angehörigen von Expertenorganisation sind charakterisiert durch aufwendige Ausbildung, hohen Spezialisierungsgrad, sehr eigenständigen Umgang mit Wissen und die Lieferung sehr komplexer, nicht trivialer Produkte. Infolgedessen ist die wesentliche sachliche Bedingung, um die Expertentätigkeit ausüben zu können, hohe individuelle Autonomie. Dies korrespondiert mit organisationalen Notwendigkeiten: Das wichtigste Produktionsmittel der Organisation ist das Wissen, und dieses befindet sich in der Hand der Experten; die Leistungsfähigkeiten des Experten und der Expertin stellen das Kapital der Organisation dar; schließlich werden die zentralen Organisationsdienstleistungen sehr oft direkt für Klienten erbracht, was bedingt, daß dies in Form personaler Beziehungen geschieht – mit entsprechenden Anforderungen an Fertigkeiten und Kompetenzen der Organisationsmitglieder. Aus all dem resultieren eine starke Stellung des Experten in der Organisation sowie der Umstand, dass Leitungsentscheidungen meist mit der fachlichen Arbeit verknüpft sind. Zugleich ist die Expertenorganisation durch den Widerspruch gekennzeichnet, dass ExpertInnen einerseits an ihrer jeweiligen (innovativen) Profession orientiert und andererseits gegenüber ihrer (trägen) Organisation eher gleichgültig sind. (Grossmann/Pellert/Gotwald 1997)

Als vorzügliche Technik des Ausgleichs von Steuerungsproblemen, die aus diesen Umständen und insbesondere aus dem Widerspruch zwischen Professionsorientierung und Organisationsgleichgültigkeit entstehen, wird eine strikte Qualitätsorientierung empfohlen. Damit findet sich zugleich das zentrale Argument aufgenommen, das regelmäßig aus den Expertenorganisationen heraus gegen ökonomisierende Steuerungsinstrumente in Anschlag gebracht wird: Die spezifischen Leistungen seien vorrangig qualitativ bestimmt, daher einer quantifizierenden Kosten-Nutzen-Logik nicht zugänglich, und infolgedessen fehlten für betriebswirtschaftlich inspirierte Reformen die organisationalen Voraussetzungen.

Derartige Einwände aufnehmend findet sich also Qualität zunächst zum steuerungsrelevanten Kriterium befördert; sodann wird versucht, dieses Kriterium mittels Qualitätssicherungstechniken, Qualitätsmanagementkonzepten und Qualitätsbewertungsinstrumenten operationabel zu gestalten. Die entsprechenden Aktivitäten verdichten sich sukzessive zu einer mehr oder weniger strukturierten Qualitätspolitik.

Mithilfe eines qualitätspolitischen Handlungsinstrumentariums wird versucht, widerstreitende Anforderungen zu integrieren. Deren ordnungspolitisch wichtigste sind zweierlei: Einesteils soll die Wahrnehmung des staatlichen Kulturauftrags zumindest prinzipiell auch unter Bedingungen der Mittelverknappung und Aufgabenreduzierung gesichert werden. Andernteils sollen zugleich aber eben diese Bedingungen positiv bedient werden, indem Beiträge zu Mittelverknappung und Aufgabenreduzierung auch durch die Institutionen zu erbringen sind, die von Kulturstaats wegen unterhalten werden.

Der dieserhalb protegierten Karriere des Qualitätsthemas korrespondiert allerdings bislang in keiner Weise eine entsprechende konzeptionelle Grundierung – d.h. eine Grundierung, durch die ein hinreichend plausibler Zusammenhang zwischen Qualität als steuerungsrelevantem Kriterium einerseits und der Organisationskultur der Expertenorganisation andererseits hergestellt, ggf. operationalisiert und instrumentell unterfüttert würde. Die bislang unbeantwortete Frage lautet: Welche Steuerungspotentiale vermag Qualitätspolitik in öffentlich unterhaltenen, kulturauftragsrelevanten und autonomiebegünstigten Expertenorganisationen zu entfalten?

2. Qualität als Politik

In zahlreichen Politikfeldern besteht ein gemeinsames Problem darin, dass der Ressourcenverbrauch gedrosselt werden muss, und dass zu diesem Zweck die Wirkungsgrade des verbleibenden Ressourcenverbrauchs erhöht werden sollen. ‚Mit weniger mehr erreichen', ist die zunächst paradox anmutende Idee. Um die Paradoxie praktisch auflösen zu können, findet eine Übersetzung in die Idee der Qualitätsentwicklung statt. Was politisch gewollt ist, wird gern in dem Imperativ „Qualität statt Kosten!" zusammengefasst.

Politikfeldanalytisch wird hier eines deutlich: Die Ausdifferenzierung von Politikfeldern ist auch von einer korrigierenden Bewegung begleitet, welche die voneinander geschiedenen Sektoren wiederum vernetzt. Diese Bewegung wird durch bestimmte zu Politiken erhobenen ‚Patentlösungen' erzeugt, die von einem Politikfeld ins nächste wandern, dort zunächst Irritation auslösen, dann Begeisterung erzeugen, schließlich Ernüchterung – doch unterdessen sind sie bereits im nächsten Feld. Eine solche Politik ist das, was hier Qualitätspolitik genannt werden soll. Über die New-Public-Management-orientierte Verwaltungsreformpolitik und das Verbreitung gewinnende Verständnis von Hochschulen als Dienstleistungsorganisationen gelangen entsprechende Bemühungen unter anderem auch in das von Qualitätsmanagement-Euphorie erfaßte Hochschulpolitikfeld.

Im Rahmen des hochschulbezogenen Qualitätsmanagements (QM) wird unter Qualitätspolitik verstanden,

- „sich über die generellen Grundsätze und Leitlinien der eigenen Arbeit klar zu werden";
- das Verständnis der Aufgaben im eigenen Arbeits- und Einflußbereich zu definieren;
- „die rechtlichen und inhaltlichen Vorgaben einzubeziehen, die hierbei mitwirken bzw. zu beachten sind;
- die Leitideen zu erfassen und zu beschreiben, die sich in Wechselwirkung zwischen Fachdisziplin, Praxisfeld und gesellschaftlichem Kontext dem eigenen Handeln Richtung und Form geben".

Qualitätspolitik enthält nach diesem Verständnis „sowohl visionäre als auch mittelfristige und operative Ziele der zu erbringenden Leistung"; die „operationalisierten und in bestimmten Zeiträumen überprüfbaren Ziele werden festgeschrieben und veröffentlicht".[5]

Dem entspricht, was die um begriffliche Standardisierung bemühte Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) vorschlägt. Sie definiert Qualitätspolitik als die

[5] Professur für Erwachsenenpädagogik (1999, 15), vgl. auch ebd., 54.

„umfassende(n) Absichten und Zielsetzungen einer Organisation zur Qualität, wie sie durch die oberste Leitung formell ausgedrückt werden“ (Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, S. 36). Ein Beispiel einer hochschultypischen Qualitätspolitik-Formulierung sei hier zur Illustration zitiert:

> „Der Fachbereich Kunststofftechnik der Fachhochschule Darmstadt dient der Verwirklichung des Rechts auf Bildung und der wissenschaftlichen Erkenntnis. Er vermittelt durch eine anwendungsbezogene Lehre eine auf den Erkenntnissen der Forschung beruhende Ausbildung und nimmt dazu Forschungs- und Entwicklungsaufgaben wahr.
>
> Er bereitet die Studierenden auf ihre Verantwortung in der Gesellschaft vor und stärkt die Verantwortung der Wissenschaft für die Gesellschaft und die Umwelt. Im Sinne seines Bildungsauftrages fördert er die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat im Sinne des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Hessen.
>
> Der Fachbereich Kunststofftechnik fühlt sich der Studienreform verpflichtet. Er arbeitet ständig an der Weiterentwicklung der seinen Lehraufgaben angemessenen Didaktik. Er passt seine Prüfungs- und Studienordnungen neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Erfordernissen an.“ (Beschluß des Fachbereichsbeirates 1998, 108)

Man wird diese Beschluss-Prosa nicht unbedingt für bare Münze nehmen müssen. Aber sie lässt doch erkennen, auf welche Selbstverpflichtungen sich die Hochschulen mittlerweile einlassen. Um die analytische Brauchbarkeit des Begriffes zu sichern, soll Qualitätspolitik hier verstanden werden als die Summe der intentional unternommenen, dezisionistisch begründeten und ressourcenunterfütterten Handlungen zur Implementation eines strategisch angelegten Programms zur Durchsetzung qualitätszentrierter Prozessgestaltungen.

So formuliert verbirgt sich hinter Qualitätspolitik im Sinne von „Qualität als Politik“ ein politisches Programm im implementationstheoretischen Verständnis. Unter einem Programm werden dabei die Festlegungen verstanden, wie eine Absicht, etwas zu unternehmen, in konkretes Handeln umgesetzt werden sollen, wer daran beteiligt werden soll usw. Ein Programm enthält idealtypisch vier Elemente: Beschreibung der Ausgangslage; Zieldefinitionen = Lösungsteil; beabsichtigte Wirkungen und deren Zustandekommen = Wirkungsteil; einzusetzende Akteure und Institutionen sowie deren Aufgaben = Durchführungsteil (vgl. Jann 1981, 49).

Politisch ist ein solches Programm insofern, als es in Gestalt interessengeleiteter und normativ begründeter Steuerungsanstrengungen umgesetzt wird. Unter Steuerung soll hierbei sowohl externe Steuerung wie Selbststeuerung, genauer: „intentionale Handlungskoordination zur gemeinwohlorientierten Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Scharpf 1988, 64) verstanden werden.

3. Qualität als Hochschulpolitik

Es wird heute relativ unbefangen gesprochen von „Qualitätsmanagement in der Hochschullehre“, nicht aber z.B. von „Qualitätsmanagement künstlerischer Prozesse, um die Qualität der Kunstwerke nicht dem Zufall zu überlassen“. Es wird gesprochen von „Forschungsqualität“, nicht aber z.B. von „Religionsqualität“. In den Qualitätsdebatten gibt es offenbar Grenzen, deren Logik sich nicht spontan erschließt – denn wo von Forschungsqualität die Rede ist, wäre es ja durchaus denkbar, auch von der „Qualität einer religiösen Dienstleistung“, erbracht von einer Kirche als Anbieter auf dem Sinnfindungsmarkt, zu sprechen. Hier scheint es aber Grenzen zu geben, die wohl am ehesten durch Pietät begründbar sind.

Durch solche waren auch die Hochschulen lange Zeit geschützt. Das jedoch lässt bekanntermaßen nach. Statt dessen ist die Ausbreitung von Unzufriedenheit zu beobachten: Hochschulpolitik, so eine verbreitete Annahme, habe eine immanente Neigung zu folgenlosem Aktionismus. Sich ändernde Umwelterwartungen und notwendige Akzeptanzbeschaffung für Hochschulen erforderten unaufhörlich, Veränderungen zu initiieren, während institutionelle Autonomie wie individuelle Wissenschaftsfreiheit ebenso unaufhörlich bewirkten, dass die Veränderungen unterlaufen werden. Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach den realistischen Erfolgserwartungen von Qualitätspolitik zu stellen.

Nun wird das hochschulische Handlungsziel Qualität nicht als ein Thema unter vielen, sondern als zentrale strategische Perspektive formuliert, die alle anderen Themen der Hochschulentwicklung überformt. Die Beurteilung der Erfolgserwartungen muss diesen Anspruch zu Grunde legen. Untersuchungsleitend soll daher im weiteren die Prüfung folgender Hypothese sein: Qualitätspolitik in Hochschulen vermag erfolgreich zu sein, sofern es ihr gelingt, *alle in Hochschulen relevanten Dimensionen von Qualität* programmatisch abzubilden, instrumentell zu untersetzen, zuweisungsfähig in Hinblick auf die einzusetzenden Ressourcen zu gestalten und akteursseitig entsprechende motivationale Handlungsorientierungen zu erzeugen.

Zur Prüfung dieser Hypothese ist zunächst eine Frage zu beantworten: Was ist Hochschulqualität? (3.1.) Da die Qualitätsdebatte, soweit sie auf Hochschulen bezogen ist, immer wieder zum Humboldt’schen Topos des zweckfreien lehrenden Forschens und forschenden Lernens gelangt, wird es sich sodann als hilfreich erweisen, die Rede von der Zweckfreiheit akademischen Tuns und Lassens zu prüfen (3.2.). Beides wird uns dazu führen, dass Hochschulqualität als auszudifferenzierendes Phänomen betrachtet werden muss (3.3.). Im Anschluss daran können die Akteure der Qualitätsorientierung an Hochschulen in Augenschein genommen

werden (3.4.). Auf diesen analytischen Grundlagen soll ein qualitätspolitisches Handlungsmodell entworfen werden (3.5.), und schließlich wird es sich als nötig erweisen, die Grenzen von Qualitätspolitik an Hochschulen näher zu bestimmen (3.6.).

3.1. Definition: Was ist Hochschulqualität?

Im Qualitätsmanagement, das zunehmend auch für Hochschulen als adaptionsfähig gilt, wird mit Normen und Standards gearbeitet. Eines lässt sich schwerlich bestreiten: Mancherorts an Hochschulen, insbesondere in der Verwaltung oder Bereichen wie der Studienfachberatung, dürfte eine an Mindeststandards orientierte Selbstbindung der Akteure durchaus ein Gewinn sein. Allerdings produzieren Hochschulen nur zum Teil normierbare Güter und realisieren nur zum Teil standardisierbare Abläufe. Vielmehr zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie um der Produktion von Normabweichungen willen bestehen.

Hochschulen sollen in der Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sind sie – anders als die Schule – aufgefordert, *keine* geschlossenen Wissensbestände vermitteln. Stattdessen sollen sie dem Stand der Forschung entsprechendes, also in seiner Gewissheit fragiles Wissen vermitteln und zugleich die Fähigkeit, dieses Wissen selbständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen. Eben so wenig sollen die Hochschulen ihre Studierenden auf irgendein normiertes Persönlichkeitsbild hin zurichten. Hochschulen sind also ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.

Diese Umstände verführen häufig dazu, es sich etwas einfach zu machen: Hochschulqualität soll entweder mithilfe der Kombination quantitativer Kennziffern oder Umfragedaten abgebildet werden, oder aber sie wird für nicht operationalisierbar erklärt. Hierbei bleibt außer Acht, dass zwei zentrale Unterscheidungen zu treffen sind, wenn es um Qualität geht. Die erste Unterscheidung ist die zwischen Quantität(en) und Qualität(en). Schlichte quantitative Merkmale werden häufig als Qualitäten offeriert. Doch eine geringe Drop-out-Quote, eine günstige Lehrkräfte-Studierenden-Relation oder ein hohes Publikations-Output sind für sich genommen keine Qualitäten. Vielmehr können sie fallweise mit ganz unterschiedlicher, nämlich sehr guter, hinreichender oder unzulänglicher Qualität verbunden sein. Es handelt sich um quantitative Eigenschaften, die messbar sind, mehr nicht.

Die zweite Unterscheidung besteht innerhalb dessen, was zutreffend als Qualität(en) bezeichnet wird. Allgemein lassen sich darunter kombinatorische Effekte verstehen, die einen sinnhaften Überschuss integrieren – umgangssprachlich: „die

Summe ist mehr als ihre Teile“. Doch werden, sobald von Qualität(en) die Rede ist, regelmäßig zwei völlig verschiedene Arten von Qualität gemeint:

- Zum einen wird von „Qualitäten“ – im Plural – gesprochen. Damit werden isolierbare Einzeleigenschaften bezeichnet. Solche sind etwa die Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion oder die Fremdsprachenkompetenz von Studierenden. Es werden damit Aspekte des Betrachtungsgegenstandes benannt, die sich im übrigen mit ganz unterschiedlichen weiteren Qualitätsmerkmalen verbinden können. Das hier Gemeinte lässt sich als *Qualität erster Ordnung* bezeichnen.
- Zum anderen aber wird mit „Qualität“ – im Singular – etwas bezeichnet, das einen Prozess, eine Leistung oder ein Gut ganzheitlich durchformt. Darunter sind komplexe Eigenschaftsbündel zu verstehen, die den Betrachtungsgegenstand in seiner Gesamtheit prägen. So kann etwa ein Studiengang internationalisiert sein, wovon aber nur dann mit Berechtigung zu sprechen ist, wenn sich dies in allen seinen Bestandteilen – inhaltlich, zeitlich, (fremd-)sprachlich, personell, strukturell – niederschlägt. Das hier Gemeinte kann als *Qualität zweiter Ordnung* gekennzeichnet werden.

Zu unterscheiden sind also zwei Grundmuster von Qualität. Anders gesagt, mit ‚Qualität’ wird voneinander Unterscheidbares bezeichnet: zum einen Sachverhalte, die sich plausibel *beschreiben* lassen, insofern sie an Alltagserfahrungen anknüpfen, und zum anderen Sachverhalte, die durch *Interpretation* bestimmt werden müssen und insofern gemeinsame diskursive Codierungen benötigen, um intersubjektiv nachvollziehbar zu sein. Gemeinsam ist beiden Qualitäts-Grundmustern, dass sie kombinatorische Effekte beschreiben. Die isolierbaren Einzeleigenschaften ergeben sich aus der Kombination diverser Elemente, die sich auflisten lassen und deren strukturelle Verbindungen auch modelliert werden können. Die ganzheitlich durchformende Güte hingegen ist etwas mehr: Sie stellt den kombinatorischen Effekt mehrerer kombinatorischer Effekte dar; es handelt sich gleichsam um quadrierte kombinatorische Effekte. Eine Spur anschaulicher: Wo Qualität erster Ordnung aus der Relationierung verschiedener Elemente entsteht, die zuvor unverbunden waren, da kommt Qualität zweiter Ordnung durch die Relationierung von Relationen verschiedener Elemente zustande.

Zusammengefasst soll unter Qualität hier folgendes verstanden werden: Qualität ist eine Kategorie zur Bezeichnung kombinatorischer Effekte hinsichtlich der Zweckdienlichkeit eines Gutes oder eines Prozesses. Die kombinatorischen Effekte lassen sich in zwei Grundmuster unterteilen, nämlich Effekte minderer und hoher Komplexität. Kombinatorische Effekte minderer Komplexität sind isolierbare Einzeleigenschaften, die verbal standardisierbar und im Rahmen von Single-issue-Ansätzen punktgenauen Interventionen zugänglich sind („Qualität erster Ord-

nung“). Kombinatorische Effekte hoher Komplexität sind Effekte aus anderen kombinatorischen Effekten, die einen Prozess oder ein Gut ganzheitlich durchformen, sich jeglicher Standardisierung entziehen und nur im Rahmen von Systemveränderungsansätzen beeinflussbar sind („Qualität zweiter Ordnung“).

3.2. Ventilation: Nützlichkeit und Zweckdienlichkeit von Hochschule

Den empirischen Kern von Qualität bildet etwas, das aus der Perspektive der akademischen Zweckfreiheit geleugnet oder nur sehr widerwillig ausgesprochen wird: die Nützlichkeit. Im Qualitätsmanagement findet diese ihren Niederschlag, wenn dort Qualität mitunter als „fitness for use“, Gebrauchstauglichkeit, bezeichnet wird – während andere eine aufgeklärtere Position einzunehmen meinen, indem sie auf die Zweckdienlichkeit bestimmter Qualitäten abstellen: „fitness for purpose“. Die hochschulbezogenen Gegenargumente dazu beziehen sich gern auf Humboldt. Die innere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten, so schrieb dieser, müsse „ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“ (Humboldt 1993b, 256), und zwar, um „das Princip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“ (ebd., 257).

Nun kann in der Tat ein in seinen Abläufen und Ergebnissen unvorhersehbarer Prozeß wie z.B. das Forschen nicht ohne Schaden in ein strikt utilitaristisches Programm eingebunden werden. Allerdings hat Humboldt nie eine Universität konzipiert, deren ‚Absichtslosigkeit‘, d.h. Entlastetsein von unmittelbaren Zwecken unnütz sein soll. Mehrfach bringt er – freilich mittelbare – Zwecke in Anschlag, um die Berliner Universitätsgründung zu motivieren: Allein Universitäten könnten dem Land, in dem sie sich befinden, „Einfluß auch über seine Gränzen hinaus zusichern“ (Humboldt 1993a, 30). Der Vorteil, der von Staats wegen der Universität eingeräumt wird, müsse sich „dann auch im Resultat ausweisen“ (Humboldt 1993b, 257). Humboldt betont, „nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in’s Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um“, um dies sogleich an einen (neuhumanistischen) Staatszweck zu binden: Dem Staat sei es nicht „um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun“ (ebd., 258).

Die sog. Zweckfreiheit erweist sich bei genauer Lektüre als die Differenzierung von Zweckhorizonten: 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“ (ebd., S. 260). Immerhin jedenfalls stehe die Universität deshalb in „engerer Beziehung auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates“ (als die Akademien), „da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend, unterzieht“ (ebd., 263).

Humboldt strebte keineswegs eine Universität an, deren überwiegende Anzahl ihrer Absolventen ein lebenslanges Gelehrtendasein fristet – weshalb auch „Theorie und Praxis beym Unterricht nie so geschieden seyn darf“ (Humboldt 1993a, 31). Realistisch sah er, dass das wissenschaftliche Streben „in voller und reiner Kraft ... überhaupt nur in wenigen sein“ könne. Freilich brauche es auch „nur selten und nur hier und da wahrhaft hervorzutreten, um weit umher und lange nachher zu wirken“ (Humboldt 1993b, 258). Statt komplette akademische Altersjahrgänge in den Universitätsprofessorenberuf zu zwingen, hatte auch Humboldt lebensnahe Optionen im Blick: Die Studenten sollten, indem sie sich ‚zweckfrei‘ bilden, hernach für Tätigkeiten als preußischer Staatsbeamter, Lehrer an höheren Schulen, als Richter, Arzt[6] oder Pfarrer[7] gerüstet sein.

Zur Ausbildung für eben solche praktischen Tätigkeiten hielt Humboldt einen größeren Abstand der Universitäten vom Alltag und seinen Aufgaben für nötig. Das hat seinen Grund nicht allein in der idealistischen Idee von allgemeiner Bildung, Wertebindung und Persönlichkeitsbildung, sondern ist durchaus funktional: Nur eine (Aus-)Bildung, die zunächst diesen Abstand vom profanen Alltag herstellt, befähigt optimal zur anschließenden Bewältigung dieses Alltags und seiner Aufgaben. Sehr genau besehen also (und provokant zugespitzt): von Zweckfreiheit bei Humboldt keine Spur.

Ebenso können auch Qualitäten paradoxerweise zwar frei von Nutzen und Zwecken gedacht werden, doch ist diese Freiheit immer funktional: Jede Zweckfreiheit dient einem bestimmten Zweck und legitimiert sich über diesen. Insofern kommt es lediglich auf den inhaltlichen und zeitlichen Horizont an, um die Zweckbindung und Nützlichkeit auch von Hochschulqualität zu erkennen.

---

[6] Vgl. seine Erwähnungen der Berliner Medizinischen Anstalten und der „Thier-Arzeney-Schule“, welche in die zu gründende Universität integriert werden sollten: Humboldt (1993a; 32, 34, 37); ders. (1993b, 114).

[7] Vgl. seinen Vorschlag, neben Breslau auch an den anderen Universitäten katholisch-theologische Lehrstühle zu schaffen, auf dass „die Catholiken sich nach und nach ... auf Protestantischen Universitäten zu studiren gewöhnten“: Humboldt (1993a, 32).

Jeglicher Nutzen ist Befriedigung vorhandener oder entstehender Bedürfnisse. So sehr es indes gute Gründe gibt, diese Bindung an Bedürfnisbefriedigungen nicht in die ökonomische Bestimmung: „Qualität ist das, was der Kunde als Qualität sieht“[8] zu übersetzen – so sehr sollte aber unterschieden werden zwischen unmittelbarem und mittelbarem Nutzen von Qualität. Auf der Grundlage dieser Unterscheidung wird dann akzeptabel, dass auch Hochschulqualität nützlich sein sollte, wenngleich nicht zwingend in operativer Unmittelbarkeit – oder anders gesagt: Auch die Zweckfreiheit von Forschung und Bildung ist zweckdienlich.

Soweit vorgedrungen, kann der entsprechende Vorgang in den Blick genommen werden. Nutzen realisiert sich qua Nutzung, und die jeweilige spezifische Nützlichkeit von Qualitäten erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung wird durch prinzipiell verschiedene Nutzungen realisiert:

- Einerseits sind Nutzungen zu beobachten, die mit *stofflichem Verbrauch* verbunden sind, d.h. die Qualitäten werden im Zuge der Nutzung vernutzt, lassen also nach. Da immer eine Bewertung, also eine Wertzuerkennung durch Akteure einem Vorgang oder Gegenstand Qualität attestiert, lässt sich dieser Typus der Nutzung als *wertmindernde Inanspruchnahme* kennzeichnen. Die Belast- oder Haltbarkeit eines Produkts etwa lässt im Zuge seiner Nutzung nach, und eine hochwertige Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion wird vom Kräfteverschleiß aller Beteiligten begleitet.
- Andererseits gibt es solche Nutzungen, die hinsichtlich der Qualität entweder *verbrauchsfrei* vonstatten gehen oder wo durch die Nutzung die eigentliche Qualität erst entsteht. Bezugnehmend auf den Umstand, dass immer eine Bewertung durch Akteure Qualität attestiert, lässt sich dieser Typus der Nutzung als *wertstabile bzw. wertverbessernde Inanspruchnahme* kennzeichnen. Problemkompetenz bspw. lässt sich, so sie einmal vorhanden ist, nutzen und anwenden, ohne dass sie sich verbraucht. Eine Gastwirtslederschürze ist funktional im Sinne stofflicher Qualität, doch gewinnt sie erst durch ihre (Ab-)Nutzung die eigentliche Qualität, Lederschürze eines Gastwirts zu sein, da erst die Gebrauchsspuren die ästhetische Qualität entstehen lassen, die eine schlichte Lederschürze zur Gastwirtsschürze promovieren.[9]

Wenn behauptet wird, dass Hochschulen von ihrer Funktion wie ihrer Konstitution her qualitätsbezogenen Interventionen nur schwer zugänglich seien, dann geht es

[8] zit. nach Stephan (1994, 13)

[9] Das Beispiel geht zurück auf die sog. Gebrauchspatinadiskussion, die der DDR-Designer Clauss Dietel angestoßen hatte. Vgl. Dietel (1973, 39) sowie das Resümee der Debatte bei Kühne (1981, 257ff.).

zuallermeist um die Dinge, die durch Nutzung nicht vernutzt werden bzw. durch Nutzung Wertsteigerungen erfahren. Das, was 'ästhetische Qualität' genannt wird, gibt dafür das paradigmatische Muster ab. Dieses Muster muss übrigens nicht erst durch Umcodierung mühsam in den Hochschulbereich übersetzt werden, denn der Hochschulsektor verfügt neben den mittelbaren Ableitungen auch über eine unmittelbare Ableitung dieses Musters: die künstlerischen Hochschulen. An diesen sind folgerichtig bislang alle Bemühungen der Evaluation, auch und vor allem derjenigen der Lehre, gescheitert.

Wie nun kann das, was nach allgemeiner Vereinbarung ‚Qualität' genannt wird und hier zunächst als Effekte, also Ergebnisse von Handlungssequenzen, beschrieben worden ist, in Prozessen abgebildet werden, die der entsprechenden Effekterzeugung dienen?

3.3. Präzisierung: Hochschulqualität als auszudifferenzierendes Phänomen

Um die allenthalben grassierende begriffliche Verwirrung in der Hochschulqualitätsdebatte hier nicht zu perpetuieren, ist es sinnvoll, sich auf ein Kernvokabular zu beschränken. Unabdingbar nötig erscheinen sechs Begriffe, wenn sie systematisch voneinander abgegrenzt und aufeinander bezogen werden. (1) *Qualitätsorientierung* als Oberbegriff soll zum einen in drei Dimensionen erfasst werden: (2) *Qualitätsbestimmung*, (3) *Qualitätsentwicklung* und (4) *Qualitätsbewertung* – eine policy-analytisch inspirierte Dimensionierung, da alle drei steuerungsrelevant, aber zugleich unterschiedlichen Phasen des Politikprozesses zugehörig sind. Zum anderen sollen zwei Umsetzungswege von Qualitätsorientierung unterschieden werden: (5) *Qualitätssicherung* und (6) *Qualitätsmanagement*.[10] Um diese Begriffe systematisch in Beziehung zu setzen, bietet sich ein Drei-Ebenen-Modell an (Abb. 1):

[10] Diese Unterscheidungen insistiert zugleich auch darauf, dass es problematisch ist, wenn der Begriff ‚Qualitätssicherung' neuerdings als Unterbegriff zu ‚Qualitätsmanagement' (QM) definiert wird (vgl. Deutsche Gesellschaft für Qualität 1995, 35, unter Bezugnahme auf DIN EN ISO 8402-1994) oder beide Begriffe synonym gesetzt werden (vgl. BMBF 1999, 8: „Zum Zeitpunkt der Verkündung des Programms [„Qualitätssicherung"] sprach man allgemein noch von ‚Qualitätssicherung', inzwischen wurde dieser Begriff in Anlehnung an die internationale Normung in ‚Qualitätsmanagement' umgewandelt"). Denn an Hochschulen kommt Qualitätsentwicklung durchaus vor, ohne dass diese zwangsläufig als Qualitätsmanagement realisiert wird. Berufungsverfahren oder Diplomprüfungen bspw. dienen – im Normalfall – unter anderem der Qualitätsentwicklung, gleichgültig ob sie mit QM-Techniken verbunden werden oder nicht.

Abb. 1: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Drei-Ebenen-Modell

- Unter *Qualitätsorientierung* – dem allgemeinen Oberbegriff für all das, worum es hier geht – soll eine inhaltliche wie praktische Ausrichtung von Denken und Handeln auf Qualität verstanden werden.
- Im Zuge der *Qualitätsbestimmung* ist zu fragen: was ist das Ziel?, in der Phase der *Qualitätsentwicklung* ist zu beantworten: wie wird das Ziel erreicht?, und die *Qualitätsbewertung* orientiert sich an der Frage: inwieweit ist das Ziel erreicht worden? (Abb. 2) Diese Dimensionen gehören drei unterschiedlichen Prozessverlaufsphasen an, nämlich Programmierung, Implementation und Evaluation.
- Auf der dritten Ebene sind *Qualitätssicherung* und *Qualitätsmanagement* angesiedelt. Sie gehören primär zur Prozessphase Implementation, sind also vorrangig Ausdifferenzierungen der Qualitätsentwicklung. Beide Begriffe sollen weder synonym verwendet noch hierarchisiert werden.

Zur Erläuterung:

Unter *Qualitätsorientierung* soll eine inhaltliche wie praktische Ausrichtung von Denken und Handeln auf Qualität verstanden werden. In diesem Sinne strukturiert Qualitätsorientierung Prozesse. Das heißt: Alle Elemente einer entsprechenden Prozessplanung und -entwicklung werden davon geleitet, dass als kennzeichnendes Merkmal des Prozessergebnisses etwas zu erreichen ist, das die Beteiligten „Qualität“ nennen. So verstanden ist Qualitätsorientierung der allgemeine Oberbegriff für all das, worum es in den qualitätsbezogenen Debatten und entsprechenden Handlungsinitiativen geht. Diese Orientierung wird innerhalb dreier Dimensionen umgesetzt (Qualitätsbestimmung, -entwicklung und -bewertung), die sich wiederum auf zwei Wegen entfalten (Qualitätssicherung und -management).

Im Rahmen der *Qualitätsbestimmung* wird zunächst festgelegt, was unter Qualität in einer konkreten Situation verstanden werden soll, um sodann festlegen zu können, was als qualitätsrelevant gelten soll und folglich zu entwickeln ist. Diese Festlegungen müssen einerseits die speziellen Qualitätsdefinitionsprobleme beherrschbar halten und andererseits Akzeptanz erlangen können. Beides hängt miteinander zusammen: denn die Qualitätsbestimmung wird nicht um ihrer selbst Willen, sondern einer hernach in Gang zu setzenden Qualitätsentwicklung wegen vorgenommen. Diese wiederum ist von konkreten Personen zu realisieren, denen die umzusetzenden Maßnahmen als legitim gelten müssen. Dazu bedarf es einer grundsätzlichen Akzeptanz der formulierten Qualitätsbestimmung. Eine solche ist nur zu erlangen, wenn die Qualitätsdefinitionsprobleme zumindest für die je konkrete Situation hinreichend ausgeräumt werden konnten.

Qualitätsentwicklung als Implementationsphase ist der Zentralprozeß innerhalb des Qualitätsorientierungs-Modells. Für Hochschulen sollen zu dessen operativer

Umsetzung zwei mögliche Wege unterschieden werden: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement – zu diesen im einzelnen weiter unten.

Die *Qualitätsbewertung* bildet policy-analytisch sowohl die Schlussphase eines zu Untersuchungszwecken isolierten Prozesses wie zugleich den Ausgangspunkt für den nachfolgenden Prozess: Die Bewertung eines Prozessergebnisses findet in der Evaluierungsphase statt; deren Ergebnisse führen zur Reformulierung lösungsbedürftiger Problemstellungen; diese lösen eine Programmformulierung und sodann die Implementation des formulierten Programms aus; am Ende gelangt man wiederum zur Evaluierung, d.h. einer Bewertung der Implementationsergebnisse.[11]

Auf Ebene 3 sind die beiden Wege der Qualitätsentwicklung angesiedelt: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement. Beide lassen sich miteinander kombinieren, werden jedoch, wie oben bereits erwähnt, abweichend vom Sprachgebrauch in anderen Kontexten nicht gleichgesetzt.

Qualitätssicherung ist, salopp gesagt, all das, was Hochschulen zur Qualitätsentwicklung getan haben, *bevor* es Qualitätsmanagement gab; hinzu tritt einiges, was die Hochschulen zur Qualitätsentwicklung unternahmen und unternehmen, *obwohl* es Qualitätsmanagement gibt. Da Qualitätsmanagement weder heute noch künftig alle Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung der Hochschulen abdeckt und abdecken wird, ist von Qualitätssicherung auch weiterhin zu sprechen. Qualitätssicherung umfasst also alle Elemente, die der Erhaltung von Qualität dienen, ohne dass dem ein QM-Konzept zu Grunde liegt.

Einwände gegen den Begriff könnten erhoben werden, da er den statischen Aspekt – ‚Sicherung' von etwas Gegebenem – betont. Doch ist dies bewusst so gewählt. Denn das meiste, was Hochschulen traditionell zur Qualitätsentwicklung unternehmen, zielt in der Tat auf die Sicherung gegebener Standards. Die dem allgemein zugrundeliegende Annahme lautet, dass Standard*sicherung* für autonom Forschende und selbstbestimmt Lernende der beste Weg sei, Qualität zu *entwickeln* – eine Annahme, für deren Gültigkeit sich ebenso empirische Evidenz anführen lässt wie für ihr Gegenteil. Jedenfalls ist an Hochschulen traditionelle Mehrheitsmeinung, dass akademische Dynamik sich nur aus einer stabilen institutionellen Statik heraus entwickeln könne, und dass die Einhaltung methodischer Standards,

[11] Um aber einem verbreiteten Missverständnis zu begegnen: Die Zuordnung der Qualitätsbewertung zur Evaluationsphase geschieht ausdrücklich im Rahmen einer policy-analytischen Betrachtung; dies darf *nicht* mit den praktischen Evaluationsbemühungen, wie sie vielfach im Hochschulalltag üblich sind, gleichgesetzt werden; entgegen landläufiger Auffassung sind Evaluationsaktionen nicht per se Qualitätsbewertung – können es freilich sein – und ist Qualitätsbewertung nicht automatisch Evaluation: zwischen beiden gibt es u.U. eine Schnittmenge, ohne dass sie je identisch werden.

also Normen Voraussetzung ist für die Erzielung inhaltlicher Normabweichungen, etwa von Erkenntnissen, die zuvor noch niemand kannte.

Von der traditionellen Qualitätssicherung abzusetzen ist das *Qualitätsmanagement*. Damit werden betriebswirtschaftlich inspirierte Führungskonzepte bezeichnet. Diese zielen intentional darauf, auf präzis bestimmten Wegen die jeweilige Prozessqualität zu verbessern, um derart eine standardisierte Produktqualität zu sichern, zu erreichen bzw. zu überbieten. Die grundlegende Annahme lautet: Geregelte, aufeinander konzeptionell abgestimmte und nachvollziehbare Abläufe führen dazu, Motivation und Leistung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu erhöhen, Fehler zu vermeiden und damit Kosten zu reduzieren.

Im eigentlichen Sinne handelt es sich bei Qualitätsmanagement nicht um Management von Qualität. Vielmehr vermag QM Qualitäts*fähigkeit* zu erzeugen (und mehr kann auch eine Zertifizierung nicht dokumentieren), indem sich Qualitätsmanagement der Herstellung von Bedingungen widmet, von denen aufgrund bisheriger Erfahrungen angenommen wird, daß sie der Erzeugung möglichst hoher Qualität besonders förderlich seien. In diesem Sinne zielt Qualitätsmanagement auf die Standardisierung von Situationen und Vorgängen durch solche Elemente, die aus Erfahrung als qualitätsfördernd gelten.

Abb. 2: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Zusammenhänge der Dimensionen

Soweit die begrifflichen Erläuterungen. Dieses klassifizierende Modell ist nun, um es handlungsrelevant nutzen zu können, in ein Prozessmodell umzuformulieren. Dazu nehmen wir zunächst die Akteure des Prozesses in den Blick.

3.4. Gruppierung: Die Akteure der Qualitätsorientierung an Hochschulen

Innerhalb der Debatte zur Hochschulqualität lassen sich vier Fraktionen identifizieren:

- die Fundamentalskeptiker
- die Vertreter einer Konzeptabhängigkeit von Qualitätsorientierung
- die Problembewussten mit eingeschränktem Bewertungsoptimismus
- die Qualitätsmanager

Der betriebene Aufwand zur jeweiligen Positionsabsicherung ist durchaus eindrucksvoll. Die ersten drei Fraktionen arbeiten vornehmlich argumentativ, die vierte entwickelt ein umfangreiches instrumentelles Repertoire.

Man betrachte doch nur, so die Fundamentalskeptiker, einige der Qualitäten, die der Hochschulbildung wie der Grundlagenforschung eignen sollen – und in der Tat, die Schwierigkeiten scheinen auf der Hand zu liegen: Wie ließen sich etwa komplexitätsorientierte Denkweise und Kritikfähigkeit von Studienabsolventen, Chancenverteilung durch Bildung oder die Plausibilität einer Hypothese, die Verlässlichkeit einer Erkenntnis oder die Gewißheit einer Wissenseinheit intersubjektiv nachvollziehbar bewerten? Auch eine Innovationsrate wissenschaftlicher Forschung oder die Wirkungen eines musikwissenschaftlichen Lehr- und Forschungsbetriebes auf das jeweilige städtische Musikleben dürften kaum sinnvoll operationalisierbar sein.

Auch kommt regelmäßig ein Argument, das wir als ‘Genie-Faktor’ zusammenfassen können: Der Wissenschaftshistoriker Klaus Fischer etwa meint, nach „heutigen Evaluationskriterien wären viele Universitäten dafür bestraft worden, daß sie Pioniere der Wissenschaften beherbergten – Neuerer, die gegen den Strom der Orthodoxie forschten, nur eine bescheidene Zahl von Publikationen unterbringen konnten und deren Anerkennung in Form von Ehrungen und Zitationen spät oder zu spät kam.“ (Fischer 1998, 19) Fischer imaginiert einen Evaluationsberichte aus dem frühen 17. Jahrhundert, die Bewertung der Leistungen des Faches Mathematik an der Universität Padua betreffend. Dort vertrat 1604 Galileo Galilei das Fach:

> „Der Genannte nimmt bereits seit 15 Jahren eine Professorenstelle ein, hat jedoch bis jetzt nichts publiziert. Stattdessen bastelt er an nutzlosen Geräten herum, läßt Kugeln und allerlei andere Gegenstände von schiefen Brettern herunterrollen und schreibt Zeiten und Wege auf, obwohl er zugeben muß, beides nicht richtig messen zu können... Unsere Experten vom Collegio Romano bewerten diese Tätigkei-

> ten als abwegige Spielereien, da sie nichts zur Verbesserung der Mechanik des Aristoteles beitragen... Anzuerkennen ist, daß G. aufgrund seines Temperaments (das von einigen allerdings als Streitsucht gedeutet wird) als Lehrer geschätzt wird... Aufgrund der mangelhaften Forschungsleistungen empfiehlt die Kommission, den Etat des Betreffenden zu kürzen, zumal G. sein Einkommen durch die Erstellung von Horoskopen für reiche Schüler aufbessert. Er soll sich in Zukunft auf seinen Unterricht konzentrieren, da er dafür mehr Talent besitzt als für die Wissenschaft."

Fischer resümiert: Die Geschichte der Wissenschaften wäre vermutlich anders verlaufen, wenn mit ihren Pionieren verfahren worden wäre wie in den fingierten Evaluationsberichten vorgeschlagen. Denn: „Es ist eher die schöne Ausnahme als die Regel, daß entscheidende Durchbrüche in der Forschung in ihrem Anfangsstadium angekündigt werden als bedeutende Arbeit bedeutender Leute." (Solla Price 1974, 15)

Soweit die Fundamentalskeptiker.

Diejenigen, die einer Konzeptabhängigkeit von Qualitätsbewertung und -entwicklung das Wort reden, arbeiten mit einem Nutzenbegriff, der – im Gegensatz zu seiner ökonomischen bzw. ökonomisierenden Verwendung bei den Qualitätsmanagern – auf gesellschaftliche Reproduktion hin dimensioniert ist:

> „Nutzen universitärer Leistungen [läßt sich] schlechterdings nicht bewerten, ohne daß auf ein spezifisches bildungspolitisches Konzept bezug genommen wird. Die Meinung, eine politische Debatte durch eine ökonomische Rechnung ersetzen zu können, ist zwar mittlerweile fast zur Staatsdoktrin avanciert, aber nichtsdestoweniger grober Unfug." (Bauer 1997, 162)

Man könne zwar, so ein weiterer Autor aus dieser Fraktion, auch wissenschaftliche Arbeit „abstrakt in Form von Zeit messen – das ist eigentlich nur eine andere Umschreibung für Ökonomisierung –, man kann aber den qualitativen gesellschaftlichen Nutzeffekt von Bildung und Wissenschaft nicht quantitativ bewerten. Dies ginge nur dann, wenn man die entsprechenden Daten, d.h. quantitative Indikatoren, auf ein gesellschaftliches – und im Kern nur gesellschaftspolitisch definier- und legitimierbares – Konzept bezöge" (Bultmann 1998, 204).

Die dritte Fraktion der Hochschulqualitätsdebatte bilden die Problembewussten, die trotz aller Einschränkungen einem gewissen Bewertungsoptimismus anhängen. Sie finden sich vornehmlich in der Evaluationsforschung, die im Rahmen der Hochschul- und Wissenschaftsforschung betrieben wird. Dort treffen wir auf zwei Untergruppen. Sie lassen sich als die 'kategorial Verzagten' und die 'Ausdifferenzierer' kennzeichnen.

Bevor sich beide Untergruppen voneinander unterscheiden, gleichen sie sich allerdings in einem: Mit einer gewissen Geschmeidigkeit bewegen sie sich zwischen dem forschen Optimismus des Qualitätsmanagements, dem Informationsbe-

dürfnis der Öffentlichkeit und dem wissenschaftsinternen Bewertungsskeptizismus. So sehr den Wissenschaftsforschern das Anliegen einer systematischen Qualitätsentwicklung einleuchtet, so sehr teilen sie die Bedenken gegen allzu heftiges Messen von Forschung. Sie bemühen sich um dialektische Fixierung der eigenen Position: „Grundsätzlich sollten Indikatoren zur Messung der Forschungsqualität nur als Korrektiv der Selbstbewertung dienen, nicht aber als Kampfinstrument fremder Interessengruppen gegen die Wissenschaft.“ (Weingart 1993, 34)

Derart steht die Wissenschaftsforschung redlich bemüht zwischen den Fronten und sucht zu vermitteln. Zu diesem Zweck kreist sie die hochschulische Prozess- und Leistungsqualität weiträumig ein, modelliert optimale Rahmenbedingungen und entwickelt indirekte Messverfahren – in der Regel allerdings, ohne ihre analytischen Geschütze auf den Punkt, der die Mitte aller Bemühungen bildet, zu richten: auf den Qualitätsbegriff selbst. Das gilt vor allem für die erste Gruppe, die ‘kategorial Verzagten’.

Diese bleibt gern im begrifflich Ungefähren. Ein solcher Verzicht, den Zentralbegriff einer ganzen Debatte und Reformbewegung kategorial zu fixieren, dürfte unter einer Voraussetzung durchaus angehen: soweit auf ein allgemein konsensuales Begriffsverständnis zu rechnen wäre, bspw. auch in Gestalt eines hinreichend präzisen Alltagsverständnisses in Verbindung mit der Ansicht, dass im Kontext der zu führenden Debatten ein wissenschaftliches Verständnis keine größere Handlungskompetenz schaffen würde. Ein solche allgemeine Übereinstimmung – man habe durchaus eine zulänglich zusammenlaufende Vorstellung davon, was Qualität sei – wird zwar offenbar unterstellt, ist jedoch mitnichten gegeben.

Etwas anders verfährt die zweite Untergruppe unter den Bewertungsspezialisten der Wissenschafts- und Hochschulforschung, die von uns so genannten ‘Ausdifferenzierer’. Deren VertreterInnen nähern sich in aller Regel über ambitionierte Ausdifferenzierungen dem Qualitätsproblem. Sie identifizieren mannigfache Dimensionen, Ebenen oder Aspekte von Qualität. Derart ist weniger der Begriff ihr Thema als vielmehr dessen Konzeptualisierung. Gleichwohl haben ihre Ergebnisse bislang nicht bewirkt, dass Qualitätsfeststellung flächendeckend im Evaluations- und Hochschulsteuerungsalltag als operationalisierbares Konzept anerkannt wäre: „Qualitätsfragen haben wir gegenwärtig noch außen vor gelassen, weil die Operationalisierungsprobleme schon so sehr groß sind“, heißt es etwa beim Hochschul-Informations-System (HIS) (Kuhnert in Olbertz/Pasternack 1999, 278).

Die Protagonisten des Qualitätsmanagements – Fraktion Nr. 4 – schließlich adaptieren unablässig betriebswirtschaftliche Konzepte für den Hochschulsektor. Zertifizierung nach der DIN-Norm ISO 9000ff., Total Quality Management (TQM), Benchmarking, Berichtssystem, Stärken-Schwächen-Analyse, Ranking,

Controlling, Business Process Reengineering usw.: all dies soll die hochschulische Produktqualität sichern, indem man damit die hochschulische Prozeßqualität zu verbessern sucht: „Die Neuartigkeit und die Einmaligkeit als Eigenschaften von Forschungsergebnissen zeigen, daß die Qualität mittelbar über eine qualitätsgerechte Prozeßgestaltung abgesichert werden muß.“ (Pfeiffer 1996, 209)

Im eigentlichen Sinne freilich ist Qualitätsmanagement kein Management von Qualität. Es ist vielmehr ein Management, das sich der Herstellung und Optimierung von Bedingungen widmet, von denen aufgrund bisheriger Erfahrungen angenommen wird, daß sie der Erzeugung möglichst hoher Qualität besonders förderlich seien. So mag etwa im QM-Handbuch für die Durchführung von Lehrveranstaltungen stehen, dass Folien verwendet werden und welche Formen diese aufweisen sollen. Dies ist dann eine Auswertung der Erfahrung, dass strukturierende Folien das Verständnis der vermittelten Stoffes befördern, dass die graphisch aufbereitete Visualisierung die akustische Aufnahme der Inhalte verstärkt, kurz: dass dadurch die qualitativen Effekte der Lehrveranstaltung gesteigert werden. In diesem Sinne zielt Qualitätsmanagement auf die Standardisierung von Situationen und Vorgängen durch Elemente, die aus Erfahrung als qualitätsfördernd gelten.

Wo entsprechende Versuche an Hochschulen unternommen werden, kommt es allerdings regelmäßig zu unterkomplexen Bewertungsverfahren: etwa wenn innerhalb eines QM-Konzepts die strategische Zielsetzung „Verwendung von Forschungsgeldern zur Stärkung der Wirtschaft“ formuliert und diese dann durch die Verpflichtung aller Mitarbeiter, „mindestens zwei Veröffentlichungen pro Jahr zu schreiben“, auf die operative Ebene heruntergebrochen wird (vgl. ebd., 210). Die Erfolgskontrolle stelle jedoch, so heißt es bei den QM-Protagonisten, keineswegs eine unüberwindliche Hürde dar: Man könne diverse Kennziffern und Leistungsindikatoren miteinander kombinieren oder sie zielgenau für den jeweiligen Evaluierungszweck auswählen; dadurch ließe sich deren Belastbarkeit hinsichtlich ihres Aussagewertes sichern. Die Zusammenschau neutralisiere auch Unzulänglichkeiten, wie sie jeder Indikator für sich genommen durchaus besitze.

Zusammengefasst ergibt diese Observation der Hochschulqualitätsdebatte: Ein unbestritten vorhandenes Phänomen – Qualität von Hochschulleistungen – wird lieber beschrieben als definiert und lieber eingekreist als präzise abgegrenzt. Fragt man nach den Gründen, gelangt man immer wieder zu einem Argument: Qualität ist „ein sehr umfassendes und komplexes Konzept“ (Reissert/Carstensen 1998, 10). Lässt dieses sich soweit vereinfachen, dass es auch verschiedene Kompliziertheiten abbildet? Ein Versuch wird im folgenden unternommen.

3.5. Modellierung: Ein qualitätspolitisches Handlungsmodell

Für ein Prozessmodell (Abb. 3) bietet es sich an, die Unterscheidungen der zweiten Ebene von Qualitätsorientierung (vgl. Abb. 1), also von Qualitätsbestimmung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsbewertung zugrunde zu legen – oder policy-analytisch formuliert: Programmierung (Stufe I), Implementation (II) und Evaluation (III).

3.5.1. Stufe I: Programmierung

Im ersten Schritt ist eine Entscheidung über das dominierende *Grundmuster* von Qualität zu treffen: Geht es vorrangig um die Entwicklung diverser isolierbarer Einzeleigenschaften – z.B. die Fremdsprachenkompetenz in einem Studiengang zu erhöhen oder die Studienberatung auszubauen –, also Qualität erster Ordnung zu entwickeln? Oder soll es grundsätzlich darum gehen, die ganzheitlich durchformende Güte z.B. eine Studiengangs zu verändern, d.h. Qualität zweiter Ordnung zu entwickeln – etwa einen Studiengang zu internationalisieren oder auch eine innovationsgeneigte Forschungsatmosphäre zu erzeugen?

Mit der Entscheidung dieser Fragen wird zugleich geklärt, ob ein Single-Issue-Ansatz (Qualität erster Ordnung) oder ein Systemveränderungsansatz (Qualität zweiter Ordnung) erforderlich ist. Der Single-Issue-Ansatz ist von minderer Komplexität und erlaubt entweder die punktgenaue Intervention, d.h. der Eingriffsort ist unmittelbar das Wirkungsziel, oder die Einkreisung eines isolierbaren Problems. Der Systemveränderungsansatz zeichnet sich durch höhere Komplexität aus und erfordert eine ganzheitliche Veränderungsstrategie; diese kann auch eine Integration verschiedener Zielpunkt-Interventionen und/oder Einkreisungen mehrerer isolierbarer Probleme sein.

Im Rahmen der *konkreten Qualitätsbestimmung* wird sodann festgelegt, was unter Qualität verstanden werden soll, um darauf folgend festlegen zu können, was davon zu entwickeln ist. In der Phase Qualitätsbestimmung sind mithin folgende Fragen zu beantworten: Was ist Qualität? Was soll als qualitätsrelevant gelten? Was soll innerhalb der Qualitätsentwicklung entwickelt werden?

Eine konkrete Qualitätsbestimmung, welche die Definitionsprobleme erfolgreich bearbeitet, lässt sich dadurch gewinnen, dass sie situations- und motivationsabhängig vorgenommen wird, also von der konkreten Situation und ihren konkreten Akteuren ausgeht. Das vermag dann auch zu sichern, dass die erarbeitete Qualitätsbestimmung intersubjektiv nachvollziehbar ist, mithin Akzeptanz finden kann. Methodisch stehen daher am Anfang eine *Situationsanalyse* und eine *Motivations-*

analyse: Aus welchen realen Gegebenheiten heraus soll eine Entwicklung gestaltet werden, und welche Motive liegen dem Gestaltungswillen zugrunde?

Bevor die Handelnden in die nächste Phase – Qualitätsentwicklung – eintreten, müssen sie noch den Ort ihres Handelns bestimmen. Denn quer zu den drei Prozessphasen Qualitätsbestimmung, -entwicklung und -bewertung sind die hochschulischen *Leistungsbereiche*, in denen all dies stattfindet, voneinander zu unterscheiden: Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, interne sowie externe Dienstleistungen, Weiterbildung und Krankenversorgung. Jeder dieser Leistungsbereiche benötigt je eigene Qualitätsorientierungen. Es sind also die Fragen zu beantworten: In welchem Bereich bzw. welchen Bereichen soll Qualitätsentwicklung betrieben werden? Welche Bereiche sind tangiert, wenn definierte Qualitätsziele erreicht werden sollen?

Nachdem die beteiligten Akteure auf diese Weise geklärt haben, welche Qualitätsziele sie haben und wo diese umzusetzen sind, sind die *Instrumente* zu wählen bzw. zu bestimmen.

3.5.2. Stufe II: Implementation

In der Phase Qualitätsentwicklung können verschiedenste Konzepte und Instrumentarien zum Einsatz gelangen. Als die beiden grundsätzlich beschreitbaren Wege waren oben Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement genannt worden. Bei den auf diesen Wegen einzusetzenden Instrumenten sind der Fantasie vom Grundsatz her keine Grenzen gesetzt.

Im Rahmen der Qualitätssicherung (QS) verfügt die Hochschule über ein Arsenal an tradierten Normen, Werten und Verfahren: Methodenbindung, Forschungskommunikation, Objektivitätsanspruch – dieser allerdings unterdessen fragwürdig geworden, daher heute eher: intersubjektive Überprüfbarkeit und Geltungsansprüche –, Diskursivität, Infragestellung, Kritik, Kollegialitätsprinzip (mit eingeschränkter Geltung durch dessen Bindung an das Professoriat), Selbstergänzung des Lehrkörpers, Selbstverwaltung, die Besetzung von Leitungsämtern durch Wahl oder Symbolverwaltung und Prüfungsverfahren. Soweit die eher emphatische Perspektive, die zu ergänzen ist durch die technokratische. In dieser gerät die Aufbau- und Ablauforganisation in den Blick.

In Deutschland gilt die Hochschule als besonders qualitätssichernd organisiert, indem sie als staatsferne staatliche Einrichtung verfasst ist. Die Hochschulen sind einerseits Körperschaft öffentlichen Rechts, andererseits staatliche Anstalt; sie organisieren ihre internen Abläufe sowohl im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung wie als staatliche Auftragsverwaltung; der Hochschulhaushalt speist sich

Abb. 3: Qualitätsorientierung an Hochschulen: Prozeßmodell

aus staatlicher Grundfinanzierung und wettbewerblicher Drittmittel-Zusatzfinanzierung; die Selbstergänzung des Lehrkörpers wird relativiert durch die ministerielle Auswahl der Professoren und Professorinnen aus nicht-bindenden Vorschlagslisten. Qualitätsorientierte Optimierungsversuche setzen in aller Regel dabei an, einzelne Elemente aus der emphatischen und der technokratischen Perspektive neu – oder wie auch gern gesagt wird: innovativ – miteinander zu verknüpfen.

Dem treten in zunehmendem Maße Qualitätsmanagement-Konzepte und -techniken zur Seite. Die wichtigsten in der Diskussion befindlichen QM-Konzepte lassen sich zwei Gruppen zuordnen: einerseits dem Standard nach der DIN-ISO-Norm 9000ff., andererseits den Konzepten des Total Quality Managements (TQM). Erstere zielt auf Zertifizierung. Eine solche bescheinigt einer Einrichtung, z.B. einem Fachbereich, qualitätsfähig im Hinblick auf feststehende, d.h. relativ stabile und auf Wiederholung angelegte Qualitätsmerkmale zu sein. Dafür gibt es auch im Hochschulbereich zahlreiche Anwendungsfelder, in denen Routinen auf hohem Qualitätsniveau stabilisiert werden sollen.

Wo indessen hochschulische Leistungsmerkmale sich dadurch auszeichnen, dass sie originell, kreativ und innovativ statt standardisierte Wiederholung sind, dort hält Total Quality Management die angemesseneren Anregungen bereit. Denn die Herausforderung jedes hochschuladäquaten Qualitätsmanagements besteht darin, die Norm*abweichung* systematisch zu integrieren, d.h. die Qualitätsprozesse für die hochschulischen Leistungsbesonderheiten zu öffnen. Beim TQM handelt es sich weniger um eine (scheinbare) Vereinheitlichung im Sinne von Standards. Vielmehr geht es um einen Qualitätswettbewerb: Alle Beteiligten streben danach, die jeweils bestmöglichen Leistungen zu erzielen. Hierfür gilt eine „vision“ oder „mission“, d.h. ein klar formuliertes Organisationsziel als Voraussetzung, um daraus ableiten zu können, welche Veränderungen nötig sind, z.B. in der Aufbau- oder Ablauforganisation, im Berichtswesen und in den Belohnungssystemen. Auf dieser Grundlage könne dann, so die gängige Annahme, durch regelmäßige Selbstbewertungen (d.h. keine Auditierung wie bei der Zertifizierung) anhand eines transparenten Modells ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess realisiert werden. Es geht also um Steigerung der Leistungsfähigkeit und nicht um Normung.

Systematisch unterhalb der beiden Qualitätsentwicklungs-Wege QS und QM sind die konkret einzusetzenden Instrumente der Qualitätsentwicklung angesiedelt. Hier steht eine prinzipiell unbegrenzte, nämlich nicht zuletzt von der Phantasie der Akteure bestimmte Anzahl von Instrumenten zur Verfügung, die für die je konkrete Situation gewählt werden können. Klassifiziert werden können diese Instrumente nach

(a) *indirekten und direkten Verfahren*: indirekte Verfahren bezeichnen solche, mit denen ein oder mehrere Subziele angestrebt werden, von denen ein positiver Zusammenhang zum Hauptziel angenommen wird (z.B. Veränderung von Kontextbedingungen); direkte Verfahren beruhen auf Annahmen unmittelbarer Ursache-Wirkungs-Beziehungen (z.B. Zertifizierung);
(b) *traditionellem und nichttraditionellem Vorgehen*: traditionelles Vorgehen meint ein solches, das bereits seit mehreren akademischen Generationen immer wieder praktiziert und aufgrund wiederholter Erfahrungen der Zielerreichung mit Erfolgsprognosen versehen wird (z.B. Promotionsverfahren); nichttraditionelles Vorgehen sind Verfahrensinnovationen, die in der Regel aus anderen Sektoren übernommen, ggf. adaptiert werden, wobei Systemverträglichkeit mit dem hochschulischen Sektor angenommen wird (z.B. Null-Fehler-Programme);
(c) *inhaltlichen und organisatorisch-strukturellen Verfahren*: inhaltliche Verfahren bezeichnen kognitive, methodische oder stoffliche Interventionen in kognitive, methodische oder stoffliche Vorgänge bzw. Sachverhalte (z.B. feministische Ansätze); mithilfe organisatorisch-struktureller Verfahren wird versucht, durch die Beeinflussung der Kombination jeweils sachrelevanter Elemente und ihrer Relationen Erfolge zu organisieren (z.B. SFB-Gründung).

Diese verschiedenen Mengen von Instrumenten bilden untereinander Teilmengen, d.h. indirekte Verfahren können zugleich auch traditionelle sein, oder direkte sind ggf. ebenso inhaltliche Verfahren. Wichtig an den getroffenen Unterscheidungen ist vornehmlich die Schärfung des Blicks: durch das Gegenüberstellen je zweier antinomischer Verfahrenstypen wird die Aufmerksamkeit geschärft für das Auffinden und die Auswahl des jeweils angemessenen Instrumentariums zur Lösung des je konkreten Qualitätsentwicklungsproblems.

Qualität ist, wie oben herausgearbeitet, eine Kategorie zur Bezeichnung *kombinatorischer* Effekte. Daher wird sich das Instrumentarium einer konkreten Qualitätsentwicklung immer aus *mehreren* Verfahren und Instrumenten zusammensetzen müssen. Damit diese präzise bestimmt und weise kombiniert werden können, ist fortwährend folgende Frage zu beantworten: Welcher Art müssen oder sollen die Instrumente sein, um die angestrebte Qualitätsentwicklung zu realisieren? Oder genauer im Hinblick auf unsere getroffenen Unterscheidungen: Kann das zu lösende Qualitätsproblem direkt angegangen oder muß es indirekt – also z.B. über die Veränderung von Kontextbedingungen – bearbeitet werden? Kann ein angestrebtes Qualitätsziel eher über traditionelle Wege des akademischen Betriebs oder mithilfe der nichttraditionellen Verfahren bspw. des Qualitätsmanagements erreicht wer-

den? Ist der Einsatz inhaltlicher Verfahren nötig, oder sind organisatorisch-strukturelle Maßnahmen sachangemessen? Im Regelfalle wird man, wie erwähnt, mehrere Instrumente unterschiedlicher Art anwenden und in der Anwendung miteinander kombinieren müssen.

3.5.3. Stufe III: Evaluation

In Abhängigkeit vom Ziel oder der Funktion einer Qualitätsbewertung ist immer die Frage zu beantworten: Welcher Art müssen / sollen die Instrumente sein, um das, was als Qualität bzw. qualitätsrelevant definiert worden war, hinreichend zuverlässig zu bestimmen? Grundsätzlich stehen für die Bewertung jeglicher Prozessergebnisse Instrumente auf drei Ebenen zur Verfügung:

- Bewertungsprogramme (Evaluation, Zertifizierung, Akkreditierung u.a.),
- Bewertungstechniken (z.B. Ziel-Zielerreichungs-Abgleich, Kosten-Wirksamkeits-Analyse),
- Leistungsindikatoren (bspw. Drittmittelquote oder Impactfaktor; im Qualitätskontext oft auch „Qualitätskriterien“ genannt).

Diese drei Ebenen stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander: Ein Bewertungsprogramm wird aus einer Kombination mehrerer Bewertungstechniken gebildet, und Bewertungstechniken benötigen konkrete Leistungsindikatoren. Je nach Zweck der angestrebten Qualitätsbewertung kann es genügen, nur einige Leistungsindikatoren heranzuziehen, oder aber eine bestimmte Bewertungstechnik (innerhalb derer mehrere Leistungsindikatoren kombiniert werden) anzuwenden. Für umfangreiche Qualitätsbewertungen müssen große Bewertungsprogramme entwickelt werden. In jedem Falle aber kann eine beliebige Qualität, verstanden als kombinatorischer Effekt, allein durch die Kombination mehrerer Bewertungselemente bewertet werden. Dabei sollte die Bewertung von Qualität(en) erster Ordnung und Qualität(en) zweiter Ordnung getrennt erfolgen, da beide aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit auch unterschiedliche Bewertungsverfahren benötigen.

Bei Betrachtung der einzelnen Qualitätsbewertungs-Instrumente begegnen die Differenzierungen der Qualitätsentwicklungs-Phase wieder:

(a) *indirektes und direktes Vorgehen*: indirektes Vorgehen bezeichnet eines, das die Erreichung von Subzielen bzw. Tatbestände prüft, von denen ein positiver Zusammenhang zum Hauptziel angenommen wird (z.B. Zitationsanalysen, um die Innovativität eines Forschungsansatzes festzustellen); direktes Vorgehen beruht auf Annahmen unmittelbarer Ursache-Wirkungs-Beziehungen (z.B. auf der Annahme, die Anzahl der Patente belege die Innovativität eines Forschungsansatzes).

(b) *traditionelles und nichttraditionelles*: traditionelles Vorgehen meint ein solches, das bereits seit mehreren akademischen Generationen immer wieder praktiziert und aufgrund wiederholter Erfahrungen der Zielerreichung mit Erfolgsprognosen versehen wird (z.B. Gutachtung); nichttraditionelles Vorgehen sind Verfahrensinnovationen, die in der Regel aus anderen Sektoren übernommen, ggf. adaptiert werden, wobei Systemverträglichkeit mit dem hochschulischen Sektor angenommen wird (z.B. die Benutzung von Kosten-Wirksamkeits-Analysen).

(c) *inhaltsbezogenes und organisations-/strukturbezogenes*: inhaltliches Vorgehen bezeichnet Bewertungen kognitiver, methodischer oder stofflicher Vorgänge bzw. Sachverhalte (z.B. Reichweitenprüfung eines Theorems); organisatorisch-strukturelle Bewertungen dienen der Feststellung eher günstiger oder eher ungünstiger Umstände, unter denen Qualitätsergebnisse erzielt wurden (z.B. Strukturvariabilität).

Ebenso wie bei der Qualitätsentwicklung wird auch die Qualitätsbewertung in der Regel verschiedene Verfahren miteinander kombinieren müssen, um ihr Ziel zu erreichen: denn es sind kombinatorische Effekte zu bewerten. Man muss sich mithin keineswegs für ‚Sortenreinheit' entscheiden. Doch kann es helfen, sich den jeweiligen Bewertungsgegenstand unter dem Aspekt anzuschauen, ob er eher einer direkten Bewertung zugänglich ist oder eher auf indirektem Wege gleichsam überlistet werden muss, seine spezifischen Qualitäten preiszugeben, ob traditionelles oder nichttraditionelles Vorgehen sachangemessener scheint, ob die Bewertung sich auf inhaltliche oder auf organisatorisch-strukturelle Aspekte konzentrieren sollte. Derart lassen sich Gewichtungen herstellen, die es erleichtern, eine dem speziellen Bewertungsgegenstand angemessene Kombination der Bewertungsinstrumente zu bilden.

Bei der Bildung solcher Kombinationen sind auch hier der Phantasie vom Grundsatz her keine Grenzen gesetzt – wobei es selbstredend hilfreich ist, bereits andernorts angewandte bzw. empfohlene Bewertungsmethodiken zu Rate zu ziehen. Insgesamt lässt sich für die Qualitätsbewertung formulieren: Es müssen erstens Ressourcen dafür bereitstehen (Geld, Personal, Zeit). Es ist zweitens zu klären, ob Qualität(en) erster Ordnung oder Qualität(en) zweiter Ordnung zu bewerten sind. Dann kann drittens eine Auswahl aus zahlreichen zur Verfügung stehenden Qualitätsbewertungsinstrumenten erfolgen und durch deren Kombination ein spezifisches Bewertungsverfahren entworfen werden. Diese Auswahl und Kombination hat unter dem leitenden Gesichtspunkt zu erfolgen, dass abgebildet werden soll, was in der gegebenen Situation und für den gegebenen Bewertungszweck interessiert.

3.5.4. Operationalisierungsregeln

Soweit dieses Prozessmodell, bestehend aus den drei Stufen Qualitätsbestimmung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsbewertung. Hieraus lassen sich einige Grundsätze der Operationalisierung von Qualitätsorientierung ableiten, deren Berücksichtigung es erleichtert, den je konkreten Weg vor Ort zu finden.

Wo konkret bestimmte quantitative Größenordnungen oder Qualitäten erster Ordnung oder aber Qualitäten zweiter Ordnung verändert werden sollen, müssen immer zuerst die Interventionsabsichten in Zielen formuliert werden: zum einen, um diese verfolgen, und zum anderen, um am Ende die Zielerreichung überprüfen zu können. Voraussetzung der Zielformulierung ist die mathematische oder verbale Abbildbarkeit der zu entwickelnden quantitativen und qualitativen Merkmale oder Eigenschaften. Die Abbildungen sollten der aufsteigenden Komplexität entsprechen:

- Für eher anspruchslose Beurteilungen, etwa Ausstattungsvergleiche oder formale Rankings, lässt sich mit quantitativen Kennziffern arbeiten. Qualitativ wird damit gleichwohl nichts abgebildet.
- Nicht messbar im mathematischen Sinne, aber doch verbal standardisierbar sind Qualitäten erster Ordnung, also einzeln benennbare Eigenschaften. Sie lassen sich über Standards fixieren, indem sie beschrieben werden können. Fremdsprachenkompetenz z.B. ist standardisiert über diverse Beherrschungsgrade: „schriftliches Verständnis“, „verhandlungssicher“ oder „perfekt in Wort und Schrift“.
- Die ganzheitlich durchformende Güte – Qualität zweiter Ordnung – hingegen kann nur durch Indikatorenmix eingekreist werden, um sie auf der Grundlage bestimmter Bedeutungszuweisungen zu interpretieren. Entsprechend bedarf es, wo nicht allein einzelne Eigenschaften erzeugt oder verändert werden sollen, sondern die ganzheitlich durchformende Güte eines Prozesses oder eines Gutes verändert werden soll, multifaktorieller Beeinflussung. Diese beruht auf der Annahme, bestimmte Faktorenmixe würden Veränderungen in die gewünschte Richtung bewirken.

Die größere Verlässlichkeit einer Beschreibung spiegelt sich darin, dass einzelne Qualitätseigenschaften durch gezielte Interventionen mit relativ hoher Erfolgswahrscheinlichkeit erzeugt werden können. Die geringere Verlässlichkeit einer Interpretation spiegelt sich darin, dass multifaktorielle Beeinflussungen eines Prozesses mit dem Ziel, seine ganzheitliche Güte oder die des zu erzeugenden Gutes zu verändern, mit hoher Unsicherheit behaftet sind.

Genau dies hätten z.B. auch qualitätsbezogene Leistungskriterien zu berücksichtigen. Sind Qualitäten im Sinne isolierbarer Einzeleigenschaften standardisierbar, so entzieht sich Qualität im Sinne ganzheitlicher Prägung jeglicher Normung. Die Normabweichung und das Ungeplante sind durch die Spezifik ausgezeichnet, nicht (sofort) als Qualität erkennbar sein zu müssen, vordergründig als ‚unnütz' zu erscheinen, zugleich aber für den Fortschritt der Wissenschaft und der Gesellschaft unentbehrlich zu sein. Die Relevanz einer neuen Forschungsrichtung oder die paradigmenstürzende Bedeutung eines experimentellen Ergebnisses erschließt sich unter Umständen erst nach vielen Jahren und entfaltet erst dann ihr innovatives Potenzial.

Wie ließe sich derartiges für Qualitätsbewertungen operationalisieren? Fünf Anforderungen wären mindestens zu erfüllen:

1. Als Faustregel sollte gelten, dass *ein Qualitätsbewertungsbewertungsverfahren mindestens das methodische Niveau erreichen muss, das in dem zur Evaluierung anstehenden akademischen Bereich selbst üblich ist.* Um dies zu erreichen, sind alle quantitativen Kriterien qualitativ anzureichern. Das heißt, sobald Qualität abzubilden ist, müssen quantitative Kennziffern grundsätzlich in Indikatoren zur Feststellung von Qualitäten erster Ordnung transformiert werden. Publikations- und Zitationsindizes etwa sind mit Gewichtungsfaktoren zu versehen, die den Charakter der betreffenden Veröffentlichung spezifizieren und die Bedeutung der jeweiligen Zeitschrift spiegeln. In Fachbereichs- oder Hochschulbewertungen sind Daten wie Lehrkräfte-Studierenden-Relation durch aussagekräftigere Indikatoren wie Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion zu ersetzen.
2. Als allgemeiner methodischer Grundsatz sollte gelten: *Qualität als hochkomplexes Phänomen kann nicht unterkomplex abgebildet werden*, auch wenn Praktikabilitätserfordernisse Vereinfachungen erzwingen; als Minimalvariante ist deshalb *Triangulation* anzuwenden: Jeder Bewertungsgegenstand ist durch mindestens zwei methodisch grundverschiedene Verfahren zu bewerten.
3. Sodann sollten in Qualitätsbewertungen Wege gefunden werden, *zwischen Qualität erster und zweiter Ordnung zu unterscheiden* – oder praktisch formuliert: Die Bewertung muss sowohl konventionelle Dauerleistungen erfassen wie auch Außergewöhnlichkeiten, d.h. langwellig sich einstellende Ergebnisse und Abweichungen von standardisierten Leistungsparametern. Ein Weg für Leistungsbewertungen im Bereich der Forschung könnte z.B. in einer Zweistufigkeit des Verfahrens bestehen: Eine erste Stufe wird zweijährlich durchgeführt und dient der Bewertung offensichtlicher und kurzfristig wirksam werdender Qualitätsmerkmale. Eine zweite Stufe findet aller zehn Jahre statt und

bemüht sich, langfristige Qualitätswirkungen der Arbeit des jeweils letzten Jahrzehnts (ggf. auch der davor liegenden Zeit) zu identifizieren. Wer bspw. infolge der zweijährlichen Qualitätsbewertungen regelmäßig auf Leistungszuschläge verzichten muss, hätte dann immer noch die Chance, eine Nachzahlung für die letzten zehn Jahre zu bekommen, sobald sich der bahnbrechende Charakter seiner Forschungstätigkeit mit Verzögerungseffekt offenbart. Ersatzweise könnte, wer mit solcher Verspätung als bedeutender Leistungsträger der Hochschule bewertet wurde, auch Anspruch auf zwei zusätzliche Forschungsfreisemester haben – was die Sache wohl besoldungstechnisch vereinfachte. In diese Richtung könnten Versuche gehen, auch die Normabweichung als wesentliches Leistungsmerkmal von Hochschulen in Leistungsbewertungsprozesse einzubeziehen.

4. *Die Akzeptanz des Bewertungsinstrumentariums ist zu sichern*, um Versuchungen, das Instrumentarium durch informelle Obstruktion zu unterlaufen, gegenzusteuern. Daher müssen die Instrumente dem subjektiven Gerechtigkeitsempfinden entsprechen bzw. vom Grundsatz her diesem entsprechen können (ohne dass man es immer allen wird recht machen können). Hilfreich hierfür ist der Einbau von automatisierten Rückkopplungen in die Qualitätsbewertungsprozesse. So könnte etwa die Möglichkeit geschaffen werden, anonymisierte Kommentare an einer benannten Stelle (z.B. in einem Chat-room der Hochschul- oder Fachbereichshomepage) zu hinterlegen, und ein Gremium beuaftragt werden, auf der Grundlage dieser Kommentare in zuvor bestimmten Abständen eine transparente Überprüfung des Bewertungsinstrumentariums in Gang zu setzen. Bei all dem dürfte aber auch der gelegentliche Hinweis, dass es *das* perfekte Instrumentarium nicht geben kann, einerseits atmosphärisch entlastend wirken, andererseits plausibilisieren, warum das angewandte Instrumentarium einer regelmäßigen Überprüfung unterliegt.
5. Schließlich sind *Lösungen für rationelle Erfassungen der für Bewertungen benötigten Daten und für deren Auswertungen* zu finden. Wo dies nicht gelingt, ist auf Dauer keine Akzeptanz für die Bewertungen zu erzeugen. Das heißt, dass jedes Nachdenken über Qualitätsbewertungskriterien sich immer zugleich auch den praktischen Fragen der Umsetzung widmen muss: rechentechnische Erfassung?, Eingabemaske?, Eingabe durch die Bewertenden selbst?, wenn ja: wie viel Aufwand darf die Eingabe verursachen, ohne zu enervieren?, automatisierte Auswertung auf der Grundlage welchen Programms?, wie wird mit den Ergebnissen umgegangen, und was fordert dabei der Datenschutz?

Damit Operationalisierungswege gefunden werden, die diesen Anforderungen entsprechen, sind am Beginn der Entwicklung von Bewertungsprogrammen einige

Unterscheidungen zu treffen. Dies sei hier exemplarisch durchdekliniert für den konkreten Fall der Bewertung von ProfessorInnen, wie sie im Zusammenhang mit den geplanten leistungsorientierten Besoldungsbestandteilen diskutiert werden. Folgende Unterscheidungen wären dort zu treffen:

- *Soll vorrangig die Bewertung von Leistungsgüte stattfinden oder die von Fleiß?* In den Diskussionen um leistungsorientierte Besoldungsbestandteile entspricht dem die Unterscheidung zwischen Leistungszulagen einerseits sowie Belastungs- und Funktionszulagen andererseits.
- *Soll die Rollenkomplexität bewertungsrelevant werden oder Leistungssubstitution zulässig sein?* Dahinter steht, dass die HochschullehrerInnen-Rolle sich durch erhebliche Komplexität auszeichnet: ProfessorInnen sollen vieles zugleich sein: gut in der Forschung wie in der Lehre, begeistert in der Selbstverwaltung, erfolgreich im Netzwerkmanagement und bei der Drittmitteleinwerbung, hinreichend fintenreich gegenüber der Verwaltung, gelassen und kompetent in partnerschaftlicher Mitarbeiterführung, dazu souveräne Instrumentalisten auf allen neuen Medien, kognitive Innovateure wie auch unablässige Erzeuger öffentlicher Resonanz und nimmermüde Übersetzer wissenschaftlicher Fragestellungen auf gesellschaftliche Relevanzbedürfnisse hin. Zu unterscheiden ist nun: Soll die Bewertung darauf zielen festzustellen, inwieweit die und der einzelne dieser Rollenkomplexität gerecht wird – oder soll sie zulassen, dass Defizite im einen Bereich durch überdurchschnittliche Leistungen in einem anderen Bereich ausgeglichen werden können?
- *Soll eine Punktbewertung oder ein relationaler Outputvergleich stattfinden?* Im ersteren Falle müsste ein Punktsystem geschaffen werden, mit dessen Hilfe einzelne Leistungen bewertet und zu einer in absoluten Zahlen ausdrückbaren individuellen Gesamtleistung addiert werden können; die dabei bestehende Gefahr ist die Inflationierung: jede Überarbeitung des Punktsystems bringt mit großer Wahrscheinlichkeit weitere bewertungsfähige Leistungselemente hinein. Im Falle des relationalen Outputvergleichs würde hingegen das Leistungsoutput einer Einheit – etwa eines Fachbereichs – in einem bestimmten Zeitraum gleich 100% gesetzt; anschließend wäre zu bestimmen, welche individuellen Anteile die einzelnen an diesem Gesamtoutput haben.
- *Soll mit einem einzigen Erfassungsintervall oder mit zwei (oder mehr) sich überlagernden Erfassungsintervallen gearbeitet werden?* Bei einem einzigen Erfassungsintervall besteht die Schwierigkeit, Leistungsqualitäten, die in unterschiedlichen Zeiträumen zu Stande kommen, adäquat ins Verhältnis zu setzen. Zwei sich überlagernde Erfassungsintervalle könnten den Vorteil haben, dass kurz- und langwellig entstehende Ergebnisse nicht in ein Bewertungsras-

ter gezwängt würden, sondern je für sich gegenstandsangemessener gewürdigt werden könnten.

Selbstredend kann jede dieser vier Unterscheidungen auch mit einem Sowohl-als-auch beantwortet werden. Dann aber ist immer noch zweierlei zu entscheiden: In welchem Gewichtungsverhältnis soll das jeweils eine und andere zum Zuge kommen, und werden zur Bewertung des einen und des anderen jeweils spezifische Instrumente benötigt?

3.6. Dämpfung: Die Grenzen von Qualitätspolitik an Hochschulen

Eine aufgeklärte Gesellschaft wird gegen den utilitaristischen Trend marktförmig organisierter Sozialsysteme den 'Nutzen' hochschulischer Leistungen bewusst großzügig bewerten. Sie wird davon ausgehen, dass ein Nutzen akademischer Bildung auch dann gegeben ist, wenn sich dies nicht unmittelbar monetär oder in anderer Weise quantitativ ausdrücken lässt. Hinsichtlich der 'Nützlichkeit' sog. zweckfreien Vorsichhin-Forschens wird sich eine aufgeklärte Gesellschaft ggf. daran erinnern lassen, dass z.B. sämtliche Schlüsselinnovationen der Computertechnologie ungeplant zu Stande kamen, zufällige Ergebnisse von Forschungen, die in völlig andere Richtungen zielten, waren und teils zunächst in ihrer qualitativen Bedeutung verkannt wurden. Sie wird schließlich akzeptieren, dass es ihrer gesellschaftlichen Reproduktion dienlich ist, über akademische Bildung und Forschung auch nichtmaterielle Bedürfnisse zu befriedigen, etwa solche nach Orientierung, historischer Selbstvergewisserung, radikaler Kritik und Reflexion sozialer Risiken.

Eine derart aufgeklärte Gesellschaft muss hinsichtlich der Hochschulen – wie auch in bezug auf Kunst, Kultur, Sozialarbeit und vergleichbare Bereiche – einen *erweiterten Nutzenbegriff* in Anschlag bringen. Bezogen auf die Qualität hochschulischer Leistungen hat ein solcher erweiterter Nutzenbegriff deren infragestellenden, utopischen, visionären, potentiell gesellschaftsverändernden Überschuss zu integrieren. Qualität ist der diesen Überschuss beheimatende Ort. Wo Quantitäten basale materielle Bedürfnisse zu befriedigen vermögen, benötigt die Befriedigung darüber hinausgehender Bedürfnisse Eigenschaften der diese Bedürfnisse befriedigenden Prozesse und Güter, die als ‚Qualität(en)' zu bezeichnen üblich geworden ist.

Im Übergang von Quantität über Qualität erster Ordnung zu Qualität zweiter Ordnung vergrößern sich sukzessive die infragestellenden, utopischen, visionären, potentiell gesellschaftsverändernden Anteile, die Anteile also, die das Bestehende transzendieren, die über das aktuell Realisierbare hinausgehen, die das bislang noch nicht Gedachte und Undenkbare ermöglichen, die Sinn produzieren, mit diesem

Sinn Dinge und Prozesse belegen und derart schlichte Quantitäten qualitativ infizieren. Das ist der ‚Überschuss', der sich in jeder Qualität findet.

Sollen diese Anteile in pragmatische Prozessgestaltungen integriert werden, besteht eine anspruchsvolle Herausforderung. Ein Vorschlag wäre: zunächst völlig anspruchslos beginnen und ins unterste Regal greifen, d.h. bei der pragmatischsten Qualitätsbestimmung ansetzen, nämlich der zwar unterkomplexen, aber im Qualitätsmanagement handlungsleitenden Vorstellung, Qualität sei die „Eignung eines Gutes oder Prozesses für den Verwender". Dann wäre danach zu fragen, ob der Verwender ebenso schlicht aufgefasst werden könne wie die Qualität in dieser Begriffsbestimmung. Wo das Bewährte seine Verwender und die Affirmation ihre Agenten hat, da kann naturgemäß das bislang Noch-nicht-Dagewesene noch keinen Verwender haben, sondern muss ihn erst finden, wie ebenso die Kritik des Bestehenden ihre Agenten erst durch Aufklärung und Einsicht gewinnen muss. Das bereits Bestehende hat den unschlagbaren Vorteil der Evidenz gegenüber dem erst künftig und nur eventuell Entstehenden. Dennoch hat auch das Künftige seine Verwender: künftige Verwender. Also müssen diese in die pragmatische Gestaltung von Qualitätsentwicklungs-Prozessen an Hochschulen einbezogen werden. Da es sie noch nicht gibt, bleibt nur, sie zu simulieren. Es müssen also, um es fasslich zu benennen, Agenturen der Utopie, der Infragestellung, der Normabweichung, der Gesellschaftsveränderung, kurz: Agenturen der sinnhaften Zukunftsoffenheit in die Prozesse qua Simulation integriert werden. Diese Agenturen könnten institutionelle Regelungen, Organisationen oder aber auch Personen sein.

Wenn Qualitätsorientierung im Rahmen von Qualitätsmanagement umgesetzt werden soll, stößt es – indem Qualitätsmanagement Führungshandeln ist, das systematisches und konkrete Ziele anstrebendes Handeln auslösen soll – in Hochschulen insbesondere an zwei Grenzen. Zum einen unterliegt jedes strikte Führungshandeln den Beschränkungen der institutionellen und individuellen Autonomie, wie sie Expertenorganisationen im allgemeinen und Hochschulen im besonderen kennzeichnet. Zum anderen sind die konkreten Ziele an Hochschulen in weiten Teilen nicht so konkret, dass sich darauf durchgängige qualitätsmanagende Strategien aufbauen ließen: Denn Hochschulen produzieren nur z.T. normierbare Güter, vielmehr zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie um der Produktion von Normabweichungen willen bestehen.

Die Problematik von Normen und Standards in der Wissenschaft lässt sich gut illustrieren anhand der „Leitlinien für das Qualitätsmanagement", wie sie von der Deutschen Gesellschaft für Unfallchirurgie seit einigen Jahren entwickelt werden. Diese Leitlinien beschreiben den aktuellen Stand der ärztlichen Diagnostik und Therapie bei bestimmten Krankheitsbildern und sollen aus der zunehmenden In-

formations- und Methodenflut einen „pragmatischen Handlungskorridor“ für den Arzt herausfiltern. Der Leiter der Leitlinienkommission, K. M. Stürmer, beschreibt die dem Instrument innewohnenden Risiken: Leitlinien seien für die ärztliche Therapiefreiheit und den medizinischen Fortschritt gefährlich, „weil sie nur zu leicht dahin tendieren, gängige Lehrmeinungen festzuschreiben und Querdenker und Innovationen zu diskriminieren.“ Der Erhalt eines möglichst breiten Handlungskorridors müsse daher die wichtigste ‚Leitlinie‘ sein. Doch auch dies sichere keineswegs gegen alle Gefahren. Stürmer nennt ein Beispiel:

> „In den Jahren 1969 bis 1991 galt für die Plattenosteosynthese [Fixierung von Knochenbrüchen mit Lochplatten und Schrauben] ... folgender Konsens: Anatomische Reposition, absolute Stabilität, interfragmentäre Kompression und mediale Abstützung... Hätte man seinerzeit Leitlinien entwickelt, so wäre dies ihr wesentlicher Inhalt gewesen. Inzwischen gelten diese Grundsätze aber nur noch für Gelenkfrakturen. Bei Schaftfrakturen entwickelte sich ein neuer Konsens... Die Leitlinie für Schaftfrakturen des Jahres 1999 wäre geradezu konträr zu einer Leitlinie aus dem Jahr 1990 gewesen. Man muß sich fragen, ob die Entwicklung hin zur biologisch-elastischen Plattenosteosynthese in Deutschland überhaupt möglich gewesen wäre, wenn es zu diesem Thema schon Leitlinien gegeben hätte. Wer hätte es gewagt, Patienten nach dieser neuen Technik zu operieren? Welcher Gutachter hätte einen Fehlschlag nach einer solchen Operation entschuldigt, wenn doch die Leitlinie ganz klar ausgewiesen hätte, dass alle gelten Prinzipien missachtet wurden.“ (Stürmer 2000, N2)

In einem bestimmten Rahmen ähneln die Hochschulen durchaus der Spezifik von Dienstleistungserbringern in der Wirtschaft, nämlich insoweit diese wiederum von anderen Produktproduzenten unterschieden sind:

1. bei Dienstleistungen kann „zunächst nur die Leistungsfähigkeit des Unternehmens in Form von Leistungsversprechen offeriert werden. Die Dienstleistung als immaterielles Produkt entsteht erst, wenn der Kunde das Angebot bereits angenommen hat.“
2. „Beim Verkauf einer Dienstleistung erfolgt keine Eigentumsübertragung wie beim Verkauf anderer Produkte, sondern eine Zustandsänderung am Eigentum des Kunden oder ... am Kunden/Teilnehmer selbst. Das bedeutet, daß der Kunde selbst mehr oder weniger stark in den Prozeß der Leistungserstellung einbezogen ist.“
3. „Durch die notwendige Mitwirkung des Kunden am Erstellungsprozeß der Dienstleistung ist diese immer in einem bestimmten Grade individuell. Folglich ist deren Qualität vorher nur bedingt bestimmbar und auch nur mit gewissen Einschränkungen durch den Dienstleister beeinflußbar. Das erreichbare Qualitätsniveau bewegt sich so in einer Qualitätsbandbreite, deren unteres Niveau ... durch den Dienstleister zu gewährleisten ist.“
4. „Aufgrund dessen, daß eine Dienstleistung eine Zustandsänderung ist, ist sie prinzipiell nicht wiederholbar. Auch wenn die Dienstleistung nicht zufriedenstellt, hat sich der Ausgangszustand sowohl beim Kunden wie beim Dienstleister geändert.

Damit sind für eine erneute Dienstleistung andere Ausgangsbedingungen gegeben."

5. Aus all dem ergibt sich, „das bei Dienstleistungen für den Kunden nicht nur das Ergebnis des Prozesses, sondern oft auch die Qualität des Erstellungsprozesses wichtig sind." (Stephan 1994, 27)

Übertragen auf Lehrprozesse heißt das vor allem, dass es keine Möglichkeiten für Rücknahmen gibt (Dahlgard 1999, 57): Was einmal an Ausbildung produziert wurde, kann nicht im Sinne von Garantieleistung und schadensneutral für den Ausgebildeten nachgebessert werden (vgl. Olbertz 1998, 78f.).

Übertragen auf Forschungsprozesse heißt es: Die Qualität von Forschungsleistungen lässt sich vor Auftragserteilung oder Projektbewilligung nicht überprüfen. Lediglich die Projektabwicklung kann geplant werden, jedoch nicht ihr Resultat (Pfeiffer/Wunderlich 4/1996, 203). Insoweit die Qualität einer Forschungsleistung sich erst während des Forschungsprozesses entwickelt, muss sich das Qualitätsmanagement auf eben diesen Prozess richten und gegenüber den Prozessergebnissen eine gewisse Gelassenheit entwickeln. Zu akzeptieren sind zwei nicht zu vermischende Zuständigkeiten: Das prozessbezogene Qualitätsmanagement sichert die Qualität des Forschungsprozesses, indem es der Kreativität, Intuition und individuellen wie kollektiven Phantasie optimale Rahmenbedingungen zu schaffen sucht; das schlechterdings nicht zu managende schöpferische Denken entfaltet sich innerhalb dieser optimierten Rahmenbedingungen und kommt zu praktikablen, interessanten, aufsehenerregenden und/oder paradigmenstürzenden Ergebnissen – oder nicht.

3.7. Fazit

Qualität ist in Hochschulen kein unbekanntes Phänomen, erhält jedoch mit Konzepten mehr oder weniger systematischer Qualitätsorientierung einen neuen Stellenwert. Um dies durchschaubar zu gestalten, ist eine Reihe systematischer Unterscheidungen getroffen worden:

- Zunächst wurde eine Drei-Ebenen-Modell der Qualitätsorientierung gebildet: Qualitätsorientierung entfaltet sich danach in den Dimensionen Qualitätsbestimmung, -entwicklung und -bewertung; deren Umsetzungswege wiederum sind Qualitätssicherung sowie Qualitätsmanagement, auf denen schließlich zahlreichen Konzepten, Quasikonzepten und Instrumenten zu begegnen ist.
- Sodann wurden zwei Grundmuster von Qualität unterschieden, um sie für situationsspezifische Qualitätsbestimmungen nutzen zu können: Qualität als (a)

diverse isolierbare Einzeleigenschaften (Qualität erster Ordnung), und als (b) ganzheitlich durchformende Güte (Qualität zweiter Ordnung).

- Im weiteren wurde auf die diversen hochschulischen Leistungsbereiche aufmerksam gemacht, auf die alle bisherigen und künftigen Unterscheidungen je spezifisch angewandt werden müssen.
- Die Dimensionen der Qualitätsorientierung – Qualitätsbestimmung, -entwicklung und -bewertung – sind dann als Grundlage eines Prozeßmodells benutzt worden, indem sie als Politikzyklus Programmierung – Implementation – Evaluation aufgefasst wurden.
- Im nächsten Schritt wurden für die Qualitätsentwicklung die Instrumente klassifiziert: indirekte und direkte, traditionelle und nichttraditionelle, inhaltliche und organisatorisch-strukturelle.
- Abschließend wurden identische Unterscheidungen auch für die Qualitätsbewertung getroffen.

Diese modellierenden Unterscheidungen sind synthetisch. Insbesondere die Prozesszerlegung in Qualitätsbestimmung (Programmierung) – Qualitätsentwicklung (Implementation) – Qualitätsbewertung (Evaluation) ist analytisch hilfreich, indem sie ein modellhaftes Begreifen und die Rückführung zahlreicher, jeweils sehr unterschiedlicher Realprozesse auf das Modell ermöglicht – Prozesse, die damit vergleichbar und nach gleichen Mustern behandelbar werden. Diese Modellierung darf indessen nicht dazu verführen, dahinter eine 1:1-Abbildung der Realprozesse zu sehen. Die drei Phasen sind analytische Abstrahierungen, kommen in der Realität jedoch nie derart getrennt vor. Nicht nur überlappen sie sich, sondern sind durch Rückkopplungsschleifen auch komplex miteinander verflochten.

Beachtet werden muss in allen Phasen, dass Qualität in zwei verschiedenen Grundmustern auftritt: Was in der Programmierungsphase mit der Unterscheidung von Qualität erster Ordnung und Qualität zweiter Ordnung begonnen hatte, ist in der Implementationsphase mit der Differenzierung: Single-issue-Ansatz einerseits und Systemveränderungsansatz andererseits zu berücksichtigen und begegnet bei der Evaluation erneut: Auch die Bewertung von Qualität(en) erster Ordnung und Qualität(en) zweiter Ordnung sollte getrennt erfolgen, da beide aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit je spezifische Bewertungsverfahren benötigen.

Qualität sei „ein sehr umfassendes und komplexes Konzept“ (Reissert/Carstensen 1998, 10), hatten wir oben zitiert. Der Gang unserer Untersuchung führte zu dem Ergebnis, dass Qualitäten aller Art sich darin treffen, kombinatorische Effekte zu sein. Das heißt: sie entstehen aus der Relationierung verschiedener Elemente, die zuvor unverbunden waren, bzw. – Qualität zweiter Ordnung – aus der Relationierung von Relationen verschiedener Elemente. Von Komplexität lässt sich

sprechen, sobald eine Auswahl aus möglichen Verknüpfungen nötig ist, wenn also nicht mehr jedes Element mit jedem anderen verknüpfbar ist (Luhmann 1998, 137). Damit lässt sich nun durchaus bestätigen: Qualität ist in der Tat ein komplexes Phänomen.

Komplexität aber erhöht nicht allein die Unübersichtlichkeit, sondern bedeutet – nach Luhmann (1998, 507f.) – auch die Steigerung der kombinatorischen Möglichkeiten, d.h. eine Erweiterung des Möglichkeitsfeldes (Zur detaillierten komplexitätstheoretischen Herleitung vgl. Pasternack (2001)). Analog schränkt Komplexitätsreduktion die kombinatorischen Möglichkeiten ein, bildet aber sinnvollerweise erst den zweiten Schritt nach der Besichtigung des Möglichkeitsfeldes.

Akteure – etwa in Hochschulentwicklungsprozessen – sind darauf angewiesen, Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Dazu muss der Akteur sich auf seine Beobachterrolle besinnen, denn es ist seine Definitionsmacht bei der Auswahl von Verknüpfungen, die in gegebenen Situationen erst einen Optionenreichtum für das Handeln schafft.

Grundsätzlich ist auch in der Hochschulpolitik keine wie auch immer geartete Vollständigkeit von Problembearbeitung zu erreichen: Da zur Struktur eines Problems seine Rahmenbedingungen gehören, ist die Komplexität durch Erweiterung des Betrachtungsrahmens makroskopisch potentiell unendlich steigerbar, und da ein Problem auch intern in immer noch eine weitere Tiefendimension hinein ausdifferenziert werden kann, hat die Komplexität mikroskopisch erst dort ihre Grenze, wo die Geduld von Analytikern und Akteuren längst erschöpft ist. Wollte man dann noch eine vollständige Relationierung der makro- oder/und mikroskopisch erfaßten Elemente herstellen und daraus Handlungsstrategien entwickeln, würde zwangsläufig eine Erstarrung eintreten: denn die ins Unendliche steigende Zahl notwendiger Verknüpfungen schließt jede Variabilität aus (Willke 1996, 158).

Insoweit gibt es einen Zwang zur Auswahl aus dem Optionenreichtum, und der Vorwurf an beliebige hochschulpolitische Problemlösungsversuche, sie seien unterkomplex, geht dann niemals fehl, ist aber auch trivial. Zu fragen ist vielmehr, ob der bestehende Auswahlzwang durch Komplexitätsuntergrenzen oder Vergleichbares beeinflusst werden soll. Ein Weg wäre, entsprechende Kriterien zu formulieren, bspw. das Kriterium der Strukturerhaltung.

Nun wird Komplexität sowohl als Unordnung interpretiert wie auch als Ordnung. In ersteren Fall ist allerdings die Unordnung nur die Fassade einer tieferliegenden Ordnung (etwa in der Katastrophentheorie, der Chaostheorie oder der Theorie der Fraktale). Im zweiten Fall wird versucht, Mechanismen zu finden, die erklären können „wie es komplexen Phänomenen gelingen kann, ihre eigene Ordnung zu produzieren und zu erhalten“ (Baecker 1999, 30). In Hochschulentwick-

lungsprozessen geht es um (fremd- oder selbst-)steuernde Einflussnahme. Deshalb ist dort entscheidend zu berücksichtigen, daß „weder vollkommenes Chaos noch vollkommene Ordnung gezielt verändert, also gesteuert werden können. Steuerungsfähigkeit beruht vielmehr auf einer spezifischen wechselseitigen ‚Infizierung' von Chaos und Ordnung, von Freiheit und Notwendigkeit, von Kontextabhängigkeit und Autonomie" (Willke 1996, 159).

Diese wechselseitige Infizierung ist dem Phänomen der Hochschulqualität inhärent: isolierbare Einzeleigenschaften – also Qualitäten erster Ordnung – repräsentieren die Ordnung, die Notwendigkeiten und Kontextabhängigkeiten; ganzheitlich durchformende Güte – Qualität zweiter Ordnung – repräsentiert das Chaotische, die Freiheit und Autonomie. Beide zusammen erst bilden Hochschulqualität, und dies heißt zugleich: wo Hochschulqualität zweiter Ordnung nicht mehr entwickelt werden kann, dort mögen wohl noch isolierbare Einzeleigenschaften entstehen, jedoch nicht mehr als *Hochschul*qualität.

Damit wird auch ein Kriterium formulierbar, das den Zwang zur Auswahl aus bestehenden Optionen so steuern kann, dass sich die Komplexität innerhalb eines gegebenen Handlungsgefüges auf ein kognitiv erfassbares und sozial interventionsfähiges Maß reduzieren lässt – und zwar ohne komplizierte Formeln einführen zu müssen, wie sie etwa die Bestimmung von Komplexitätsuntergrenzen erforderte. Dieses Kriterium besteht in der *parallelen Präsenz* beider Grundmuster von Hochschulqualität: Sowohl Qualität erster Ordnung wie Qualität zweiter Ordnung müssen in Hochschulentwicklungsprozessen jeglicher Art als Interventionsgegenstände präsent sein. Kein Sonderprogramm, kein Beschluss eines Akademischen Senats, kein Hochschulentwicklungsplan darf sich allein auf eines der beiden Hochschulqualitäts-Grundmuster kaprizieren.

Andernfalls wird die Stabilität und Dynamik des Hochschulsystems gefährdet, und es gerät zu etwas grundsätzlich anderem, als es jetzt ist – nimmt etwa den (Quasi-)Charakter eines Berufsschulsystems oder eines Verbundes betrieblicher Forschungsabteilungen an. Wird die parallele Präsenz beider Grundmuster in jeglichen Hochschulentwicklungsaktivitäten aber realisiert, so wird ein systematischer Zusammenhang zwischen der Komplexität der Problemlagen und der Komplexität der Problemlösungen hergestellt, ohne sich auf (unpraktikable) rechnerische Entsprechungen von Komplexitätsgraden einlassen zu müssen. ‚Unterkomplex' ist in diesem Sinne dann nicht mehr die Bezeichnung für (zulässigerweise) reduzierte Komplexität, die Handeln erst ermöglicht. Vielmehr sind nunmehr alle Reformaktivitäten ‚unterkomplex' zu nennen, die sich entweder nur an Qualität erster oder nur an Qualität zweiter Ordnung orientieren, obgleich beide voneinander nicht zu

trennen sind, wenn Qualität an Hochschulen, die Hochschulen bleiben sollen, zu entwickeln ist.

Damit aber zeigt sich auch hier (wie in anderen Reformbereichen): Bevor man in der Hochschulreform erntet, muss man investieren. Auch Qualitätsorientierung kostet zunächst Geld, bevor sie – vielleicht – welches spart.

Literatur

Baecker, Dirk (1999): Organisation als System, Frankfurt a.M.

Bandemer, Stephan von/Bernhard Blanke/Frank Nullmeier/Göttrik Wewer (Hg.) (1998): Handbuch zur Verwaltungsreform, Opladen.

Bauer, Leonhard (1997): Notizen zur österreichischen Universitätsreform. Die autonome Universität, in: *Kurswechsel* 2/1997, S. 121-127.

Beck, Ulrich (1988): Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit, Frankfurt a.M.

— (1993): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M.

Beschluss des Fachbereichsrates des Fachbereich Kunststofftechnik an der FH Darmstadt, Darmstadt 1998, dok. in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Qualitätsmanagement in der Lehre TQL 98, Bonn 1998, S. 108.

BMBF (1999) = Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Programm „Qualitätssicherung“ 1992–1996. Abschlußbericht, Bonn.

Bultmann, Torsten (1998): F&T-Politik der konservativ-liberalen Koalition. Deutschland als Wissenschaftsstandort, in: H. Meyer/H. Steiner (Hg.), Wissenschaft und Politik – Diskurs, Berlin, 201-213.

Dahlgaard, Jens J. (1999): Erfahrungen mit der Implementierung von TQM an Hochschulen, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Qualität an Hochschulen, Bonn, S. 55-72.

Damkowski, Wulf/Claus Precht (Hg.) (1998): Moderne Verwaltung in Deutschland. Public Management in der Praxis, Stuttgart.

Deutsche Gesellschaft für Qualität (Hg.) (1995): Begriffe zum Qualitätsmanagement, Berlin.

Dietel, Clauss (1973): Von den veredelnden Spuren des Nutzens oder Patina des Gebrauchs, in: *form + zweck* 1/1973, S. 38-42.

Etzioni, Amitai (1997): Die Verantwortungsgesellschaft. Individualismus und Moral in der heutigen Demokratie, Darmstadt.

Fischer, Klaus (1998): Evaluation der Evaluation, in: *Wissenschaftsmanagement* 5/1998, S. 16-21.

Grossmann, Ralph/Ada Pellert/Victor Gotwald (1997): Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale, in: R. Grossmann (Hg.), Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität, Wien/New York, S. 24-35.

Heimken, Norbert (1989): Der Mythos von der Freizeitgesellschaft : "Im Entschwinden der Freizeitgesellschaft". Soziologische Konzepte in der Kritik, Münster.

Heinze, Rolf G. (1998): Die blockierte Gesellschaft. Sozioökonomischer Wandel und die Krise des „Modell Deutschland“, Opladen.

Hillmann, Karl-Heinz (1999): Überlebensgesellschaft. Von der Endzeitgefahr zur Zukunftssicherung, Würzburg.

Humboldt, Wilhelm von (1993a): Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, Mai 1809, in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, hrsg. von Andreas Flitner/Klaus Giel, Stuttgart, S. 29-37.

— (1993b): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: ders., Werke ..., Bd. IV, a.a.O., S. 255-266.
Jann, W. (1981): Kategorien der Policy-Forschung, Speyer.
Kehm, Barbara M./Peer Pasternack (2001): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Weinheim/Basel.
Kneer, Georg/Armin Nassehi/Markus Schroer (Hg.) (1997): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen, München.
Kühne, Lothar (1981): Gegenstand und Raum. Über die Historizität des Ästhetischen, Dresden.
Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt a.M., 2 Bde.
Meyer, Hansgünter/Helmut Steiner (1998) (Hg.): Wissenschaft und Politik – Diskurs. Kolloquien-Beiträge zu aktuellen Problemen der F&T-Politik, Berlin.
Olbertz, Jan-Hendrik (1998): Und wenn die Kunden unzufrieden sind? Ganz ernsthafte Überlegungen zur Zertifizierung nach ISO 9000 ff. im Hochschulbereich, in: Karl Ermert (Hg.), Hochschulmanagement. Perspektiven der „Organisationskultur“ der Hochschulen, Loccum, S. 74-81.
—/Peer Pasternack (1999) (Hg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, Weinheim, 291 S.
Pasternack, Peer (2000): Die Hochschulqualitätsdebatte. Anlässe, Voraussetzungen und Struktur“, in: *Das Hochschulwesen* 2/2000, S. 38-43.
— (2000a): Besoldete Qualität? Qualitätsbewertung und leistungsgerechte Besoldung, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/2000, S. 8-13.
— (2001): Qualitätssicherung als Komplexitätsphänomen. Die Handhabung eines Zentralthemas der Hochschulreform, in: B. M. Kehm/P. Pasternack, Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem, Weinheim/Basel, S. 145-169.
— (2001a): Die Diskussion um gestufte Abschlüsse und die Funktionen von Hochschulbildung, in: B. M. Kehm/P. Pasternack, Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem, Weinheim/Basel, S. 93-120.
— (2001b): Qualitätsorientierung. Begriff und Modell, dargestellt am Beispiel von Hochschulen, in: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 1/2001, S. 5-20.
Pfeiffer, Tilo (1996): Interview mit Prof. Dr.-Ing. Dr. h.c. Tilo Pfeiffer, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/1996, S. 209f.
—/Matthias Wunderlich: Qualitätsmanagementsysteme nach DIN EN ISO 9000 ff. in Forschungseinrichtungen. Erfahrungen aus einer Einführung, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/1996, S. 202-208.
Pongs, Armin (1999/2000): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich, 2 Bde., München.
Professur für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig (1999): Qualitätsmanagement an Universitäten. Leitfaden zur Einführung eines Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000ff. im Arbeitsbereich von Professuren bzw. Lehrstühlen, Leipzig.
Reissert, Reiner/Doris Carstensen (1998): Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. Hrsg. von Hochschul-Informations-System HIS Hannover, Hannover.
Scharpf, Fritz W. (1988): Verhandlungssysteme, Verteilungskonflikte und Pathologien politischer Steuerung, in: Manfred G. Schmidt (Hg.), Staatstätigkeit. International und historisch vergleichende Analysen, Opladen, S. 61-87.
Schmid, Josef (1999): Die Moralgesellschaft. Vom Elend der heutigen Politik, München.
Schulze, Gerhard (1996): Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt a.M./New York.
Solla Price, Derek J. de (1974): Little Science, Big Science. Von der Studierstube zur Großforschung, Frankfurt a.M.

Steiner, Udo (1984): Kulturauftrag im staatlichen Gemeinwesen, in: Berichte und Diskussionen auf der Tagung der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer in Köln vom 28. September bis 1. Oktober 1983, Berlin/New York, S. 7-45.

Stephan, Petra (1994): Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen. Hrsg. von Qualitäts-Entwicklungs-Management QUEM, Berlin 1994.

Stürmer, K. M. (2000): Die Unfallchirurgie – ein oft unterschätztes Fach. Leitlinien für das Qualitätsmanagement, in: *F.A.Z.,* 19.1.2000, S. N2.

Weingart, Peter (1993): Der Forschungsindex. Welche Forschung ist gut?, in: *Bild der Wissenschaft* 5/1993, S. 34-39.

Willke, Helmut (1996): Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft, Frankfurt a.M.

Kommentar: Qualitätssicherung: die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung

Michael Daxner

Ein Kunde kommt zu einer Bude und verlangt Kartoffelsalat. „Vom guten?", fragt der Verkäufer. „Nein, vom schlechten".

Die Ausführungen von Herrn Pasternack haben deutlich gemacht, dass die Hochschulforschung am HoF in ein Stadium gekommen ist, in dem es nicht mehr genügt, Empfehlungen anzunehmen oder zu verwerfen: sowohl Theorie als auch Folgenhaftigkeit der Arbeit erzwingen aktive Rezeption von Seiten der Politik wie der betroffenen Akteure. Natürlich entkommt er nicht dem Luhmann'schen Dilemma, Beobachter und Objekt der Beobachtung zugleich zu sein, und auch nicht Teichlers schmerzlicher Erkenntnis, dass die Hochschulforschung immer auch die Reform legitimiert, die sie untersuchen soll, beziehungsweise nur eine solche vorschlagen darf, die schon ins politische Konzept passt. Qualität ist sicher eine Kategorie, für die beides gilt.

1. Akademische Qualitätskriterien sind das Ergebnis einer diskursiven Aushandlung, deren besondere Bedeutung darin besteht, dass der Prozess des Aushandelns offen bleiben muss, ohne dass künftig als gut erachtete Qualität der vorher als gut bewerteten Qualität eine Absage erteilen muss.

Die bei Pasternack in Anschluss an die Wissenschaftsgeschichte erörtere Pionierqualität ist dafür nur ein Beispiel, ein anderes: an der nicht besonders guten Universität des Kosovo beschweren sich viele Professoren, dass die Lehrbücher, die sie selbst vor zehn oder zwanzig Jahren verfasst hatten und die verbindlicher Stoff für die Studierenden waren und sind, jetzt plötzlich nicht mehr taugen sollen.

Zeit und Kontext sind die Dimensionen, die ich hier als Kategorien einführen möchte. Qualität auf Aktualität zu reduzieren ist ebenso unsinnig wie ihr einen perennierenden Kern zuzusprechen (Platon ist immer aktuell).

Pasternack hat leichthin gesagt, man spreche nicht von „Religionsqualität". Was den Diskurs angeht, hat er recht. Aber in der Realität gab es die Wahl von Religionen nach Qualitätskriterien mehrfach: die Wahl eines monotheistischen Systems zu Anfang war eindeutig der nachlassen-

den „Qualität“ der Naturgottheiten mitgeschuldet; die Wahl des Judentums durch die Chasaren war nach einem Geeignetheitsparameter des Herrschers erfolgt; und war nicht die Reformation auch eine Qualitätswahl? Mir kommt es hier nicht auf den Sprachgebrauch an, sondern auf die Verknüpfung von Qualität und Wahl(entscheidung).

Über die hochschulpolitischen und hochschulinternen Kontexte haben Burkhardt und Pasternack fast alles Wissenswerte zusammengefasst, das wir heute diskutieren müssen. Aber wie kommt die Qualität in die Hochschule?

Italo Calvino hat in den „Citte invisibile“ Marco Polo dem Kublai Khan ‚alle möglichen Städte’ erzählen lassen, und er konnte sich auf eine grosse Anzahl (beliebig viele?) Strukturmerkmale beziehen – die Stadt, die nur aus Infrastruktur besteht, die Stadt, die ihren Namen behält, aber immer wieder neu errichtet wird, die Stadt, die ihr Gesicht radikal ändert, je nachdem, von wo man sich ihr nähert ... die gute Hochschule ist wie die Stadt. Eins scheinen wir zu wissen: was keine Stadt ist, was keine Hochschule und also auch keine gute sein kann... Strukturmerkmale sind das entscheidende, nicht nachträglich eingetragene, ‚opportunistische’ Indikatoren.

2. Mir fällt auf, dass die Qualitätsdiskussion sehr oft die institutionelle Seite sehr stark betont, während dem Zustandekommen der Qualitätsdiskurse weniger Beachtung geschenkt wird.

Sinnvoll erscheint mir, Qualität über Wirkungszusammenhänge zu definieren (Impact), weil ein Rückschluss von dieser Wirkung auf die Ausgangsbedürfnisse wenigstens die Fragestellungen ex post erklären hilft.

Nehmen wir einige komplexere Trugschlüsse: Gegner einer Studienzeitbegrenzung verweisen darauf, dass Qualität eben ihre nicht messbare Zeit brauche. Und dass es eine Verkürzung von Lebenschancen bedeute, für die jeweils nächstliegenden Beschäftigungsmöglichkeiten trainiert zu werden. Daraus ziehen die Befürworter gerade ihre Argumente (Employability). Tatsächlich ist die Studienzeit gegenüber der Marktverwertung meistens unabhängig, d.h. die relativen Qualitätskriterien werden umso höher, je schlechter der Markt absorbiert, und umgekehrt (es sei denn, man verfährt handwerkszünftig, also marktverzerrend). Wenn ich Qualität aus der Wissenschaftlergemeinschaft (Scientific Community) heraus definiere, dann ist das durchschnittliche Aneignungstempo eines kodifizierten Kanons das Maß aller Dinge; es muss aber dem Finanzierungs- und Organisationskreislauf einer Marktwirtschaft ab einer gewissen Mindestgrenze äußerlich sein, sonst liessen sich massenhafte Ausbildungsverfahren unter reglementierten Anerkennungsprozeduren nicht mehr durchhalten.

3. Die institutionsorientierte Hochschulpolitik hat einen der neueren Ökonomie nachgebildeten Qualitätsrahmen für verbindlich erklärt und exekutiert ihn einigermaßen rational. Der Markt in den entwickelten Industrieländern funktioniert in dem Sinn, dass eine relativ günstige Absorption durch den Arbeitsmarkt auf eine relativ geringe Masse von nachweislich schlechter Qualität trifft. Ich betone relativ – und immer an einem Exzellenzkriterium orientiert, das philosophisch, aber nicht pragmatisch begründet werden kann (vgl. Mittelstraß einerseits, die Studien über die nicht-kausalen Erfolgsbestätigungen der US-Eliteuniversitäten andererseits). Und wir haben keinen Steuerungseffekt durch die Aussage, dass natürlich immer alles besser sein kann. Das ist kein Freibrief dafür, alle Reformen zu unterlassen („die Hochschule ist im Kern gesund ...“). Er sagt nur etwas darüber aus, wie beschränkt eine systemische Wirkungsgröße gegenüber einem übergeordneten System (Arbeitsmarkt eines bevölkerungsreichen und wohlentwickelten Landes) sein kann.

4. Fragen wir uns, ob die diskursiv induzierten Qualitätsmerkmale steuern, und wenn ja, was sie steuern? Wir können den Selbsterhaltungskreislauf der sogenannten Eliteuniversitäten genauer verfolgen als jede andere Gruppe, vor allem, weil die Selbstreflexion an ihnen besonders ausgeprägt ist, denken wir an die Wingspread-Declaration, die Glion-Erklärungen oder auch Gerhard Caspars (Stanford) häufige Überlegungen über eine künftige Welt ohne (Spitzen-)Universitäten. Wir haben hier – vor allem in den USA – drei Qualitätskreisläufe:
   - zum einen den Druck, über hohe Gebühren hinreichend gute Qualifikation für eine herausgehobene Karriere kaufen zu können, was de facto meist über die Reputation der akademischen Lehrer und die Qualitätslegende funktioniert, nicht aber über allzuviele objektivierbare Leistungsdifferenzen zugunsten dieser Hochschulen. Studiengebühren – Berufungspolitik – Forscherreputation – Studienwahl, das ist der Kreislauf, dem ein Qualitätskriterium entnommen wird;
   - zum zweiten betonen gerade die als besonders gut erachteten Hochschulen, dass sie neben Ausbildung und Forschung noch in einer dritten Sparte brillieren, nicht einfach in den Dienstleistungen, sondern in einer ethisch und politisch bestimmten Gemeinwesenarbeit, die das Prinzip ‚Science for the People‘ wiederaufnimmt. Gemeint aber ist, dass nur als gut erachtete Hochschulen die Macht haben, Themen und Problembereiche paradigmatisch zu besetzen, also Bedürfnisse und Problemlösungen zu steuern, als Resultat des politischen Akteursstatus. Hochschulen übernehmen in diesen Fällen Staatsaufgaben und Gemeinschaftspflichten, aber nur die Herausragenden berufen sich primär auf ihre Qualität, die anderen be-

gnügen sich mit Legitimation ihrer Arbeit durch die Bedeutung der gestellten Aufgabe. Auch die ‚Erziehung' durch die Hochschule spielt hier eine Rolle. Die Qualitätskriterien dieses Kreislaufs werden der Verbindung von Wahl der thematischen Besetzung (Relevanzkriterium) – Wertentscheidung (ethisches Kriterium) – Implementationswahrscheinlichkeit entnommen. Es ist wahrscheinlicher, dass ein Ökonom von Harvard als einer von Backwood College Präsidentenberater wird.

Ich denke, dass man dieses zweite Phänomen verallgemeinern kann: Qualitätsunterstellungen füllen den Begriff mit der Erwartung eines praktischen Resultats oder einer das Wertungsbedürfnis der Menschen(gruppen) befriedigenden plausiblen Theorie. In dieses zweite Kriterium gehen immer kommunitaristische Elemente ein.

- Schließlich als dritte Dimension die qualitätsfördernde Systemumgebung (favorable environment). Ökonomie, ästhetische und lebensweltlich-pragmatische Studier- und Forschungsumgebungen produzieren eine Oberfläche, die Qualität erwarten lässt und damit einen positiven Anreiz auch zur allseitigen Leistungssteigerung darstellt. Damit meine ich nicht vor allem die materielle Ausstattung, den schöngelegenen Campus oder den Freizeitwert der Hochschulstadt. Ich ziele auf Beratungs- und Kommunikationsstruktur, identifikationsfähige Emblematik und Organisationsstratgie (wenn man über den Campus mancher Hochschulen geht, spürt man in allen Gesichtern: wir gehören hierher, während anderswo die institutionalisierte Fremdheit zu merken ist).

Die drei Dimensionen sind gegenüber der herrschenden Qualitätslehre theoretisch ‚schwach' abgesichert, aber pragmatisch stark und gut belegbar. In ihnen mischt sich Ulrich Teichlers ‚Nicht-Eigentliches der Hochschule' mit hochpräzisen Differenzbildungen zwischen den beiden Marktkreisläufen der Scientific Community und der Qualitätsverwertung in Arbeit und Beruf. Die Legitimation über den Grad von notwendiger wissenschaftlicher Fundierung dieser Qualifikation, auch wissens- und fertigkeitsorientierte Kriterien treten sekundär hinzu.

Aber: ganz entscheidend für mich ist nicht die Eliten-Massen-Achse. Vielmehr möchte ich darauf abheben, dass Qualität als Produkt von Hochschulsozialisation, also als Folge der Kontaktinfektion mit Wissenschaft verstanden werden kann. Das ist nicht weiter aufregend, wenn wir die Employability im Blick haben; aber es kann hochdramatisch werden, wenn wir das Produkt als prägend für die Politische Klasse definieren. Und zwar nicht im Hinblick auf den zweifelhaften wissenschaftlichen Experten als Politiker, sondern in Hinblick auf das irreversible Verständnis von Welt nach einem biographischen akademischen Durchgang.

Kein Vertun: das ist nicht die konservative Glorifizierung des Akademi-

kers gegenüber der ungebildeten Plebs. In naher Zukunft werden alle irgendwie Benutzer des Tertiary Sector sein. Und dann wird das Qualitätskriterium die horizontale Differenzierung einer Gesellschaft bewirken – oder sie beim alten, vertikalen belassen. Dies steht auch hinter der Qualitätsdebatte.

II.

Reformpraxis

Zielfindung und Zielturbulenzen in einem dynamischen Reformprozess: Rechtsformänderungen von Hochschulklinika

Wissenschaftliche Erträge eines Consultingprojektes

Anke Burkhardt

1. Projektbeschreibung (81)
2. Gesundheitspolitischer Hintergrund der Reform (84)
3. Entscheidungen der Länder im Überblick (89)
4. Situation in Mecklenburg-Vorpommern (92)
   4.1. Hochschulmedizin als Teilsystem (93)
   4.2. Landesspezifische Rahmenbedingungen (97)
5. Das „Greifswalder Modell“ (100)
   5.1. Kontext und Genesis (100)
   5.2. Leitlinien und inhaltliche Eckpunkte (102)
6. Wissenschaftliche Erträge im Kontext von Qualität und Steuerung (107)

1. Projektbeschreibung

Die nachfolgenden Ausführungen geben Auskunft über ein von der Hans-Böckler-Stiftung mit zweijähriger Laufzeit gefördertes Forschungs- und Beratungsprojekt, dessen Intention es war, den Prozess der Umstrukturierung der Hochschulmedizin in Mecklenburg-Vorpommern wissenschaftlich und moderierend zu unterstützen. Angestrebt wurde, die Informationsgrundlage zu Leistungsprozessen und Finanzierungsströmen im medizinischen Bereich unter Mitwirkung der Beteiligten zu erweitern und damit Bedingungen für Selbstreflexion und Leitbildentwicklung zu verbessern. Die (potentiellen) Akteure sollten befähigt werden, eigene Reformszenarien, die soziale und ökonomische, patientenorientierte und marktwirtschaftliche Gesichtspunkte sinnvoll miteinander verbinden, zu erarbeiten. Dem Projekt lagen eine Reihe begründeter und inzwischen auch weitgehend bestätigter Annahmen zu Grunde:

- Die erfolgreiche Realisierung von Reformvorhaben dieser Größenordnung setzt die Mitwirkung eines möglichst breiten Spektrums an Akteuren und die Nutzung ihrer Sachkompetenz innerhalb der Kommunikations- und Entscheidungsprozesse voraus. Um Qualitäts- und Effizienzreserven erschließen zu können, bedarf es insbesondere der Einbeziehung der Beschäftigten, die als wichtigste Leistungsträger unmittelbaren Einblick in die Prozessabläufe haben.
- Wissen über Stand, Entwicklung und Verflechtung interner Leistungsprozesse und externer Rahmenbedingungen kommt eine Schlüsselfunktion im Reformgeschehen zu. Im Bereich der Hochschulmedizin ist in dieser Hinsicht keine hinreichende Transparenz gegeben. Die Informationsbasis ist defizitär. Sie weist erhebliche Lücken auf und es mangelt an systematischer Aufbereitung. Außerdem sind die vorhandenen Informationen nicht allen Akteuren gleichermaßen zugänglich, was einer gleichberechtigten Teilhabe am Reformprozess entgegensteht.
- Der Reformgegenstand birgt erhebliches Konfliktpotential in sich, sowohl das Selbstverständnis der Institution Hochschule als auch beschäftigungspolitische und arbeitsrechtliche Standards betreffend. Auf Grund stark divergierender Interessenlagen ist ein ausgeprägtes Konkurrenzverhalten bestimmter Akteure – verbunden mit negativen Auswirkungen auf den Informationsfluss und die Kooperationsbereitschaft – zu erwarten. Aushandlung und Umsetzung eines konsensfähigen Reformkonzepts stellen dementsprechend hohe Anforderungen an die Steuerung.

Die Projektkonzipierung (1997/98) fand in einem Zeitraum statt, der durch intensive Diskussionen über das Ob und Wie von Rechtsformänderungen der Klinika und

erste Umsetzungsschritte in mehreren Bundesländern gekennzeichnet war. Gestützt auf die dort gewonnenen Erfahrungen sollte der in Mecklenburg-Vorpommern anstehende Reformprozess im Vorfeld wissenschaftlich vorbereitet und über die Einrichtung von Hochschularbeitsgruppen auf eine breite Basis gestellt werden. Geplant war, in einem ersten Schritt Qualitäts- und Effizienzansprüche an Leistungsprozesse aus der Sicht der Beschäftigten zu definieren. Diese sollten als Maßstab für die sich in einem zweiten Schritt anschließende Bestimmung des Reformbedarfs und die Auswahl der am besten geeigneten Rechtsform für das Klinikum dienen. Die konzipierte Vorgehensweise erwies sich angesichts der aktuellen Ereignisse als korrekturbedürftig. Anfang 1999 hatte die Reformdebatte in Mecklenburg-Vorpommern – ausgelöst durch Entwicklungen im Gesundheitswesen – erheblich an Dynamik gewonnen. Finanzielle Zwänge gepaart mit einem im wesentlichen hochschulextern erzeugten Zeitdruck lösten eine Reihe von Einzelaktivitäten auf ministerieller und institutioneller Ebene aus.

Der Projektstart im April 1999 erfolgte zu einem Zeitpunkt als sich einige der mit besonderer Handlungs- bzw. Entscheidungskompetenz ausgestatteten Akteure (Parlamentarier, Ministerien, Hochschulleitung) erstmals zu einer öffentlichen Debatte über die bisher eher informell thematisierte Reform der Hochschulmedizin entschlossen hatten. Dabei stand die Universität Greifswald, für deren Klinikum eine Rechtsformänderung in Betracht gezogen wurde, im Vordergrund. Die Projektarbeit blieb davon nicht unberührt. Situationsbedingt rückte die Auseinandersetzung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen der Reform – von der Klinikumsträgerschaft über die Finanzierung der Krankenversorgung bis hin zur Hochschulbauförderung – in den Vordergrund. Statt wie ursprünglich vorgesehen, mit Bezug auf Leistungsanforderungen und Qualitätsansprüche die Entwicklung von Reformszenarien zu unterstützen, waren nun die zur Diskussion stehenden Rechtsformen und Finanzierungsmodelle auf ihre Tragfähigkeit hinsichtlich der Gewährleistung eines akzeptablen Leistungsniveaus in Lehre, Forschung und Krankenversorgung einerseits sowie der Aufrechterhaltung beschäftigungspolitischer und tarifrechtlicher Standards andererseits zu prüfen. Es galt, die Beschäftigten möglichst kurzfristig in die Lage zu versetzen, vorliegende Reformkonzepte zu bewerten, falls erforderlich Alternativvorschläge zu erarbeiten und wirkungsvoll in der hochschulpolitischen Debatte zu platzieren.

Das Projekt trug über weite Strecken wissenschaftlichen Consultingcharakter. Seine Realisierung setzte häufige Präsenz der Projektbearbeiter vor Ort und flexibles Agieren entsprechend den aktuellen Gegebenheiten voraus. Inhaltlich konzentrierten sich die Aktivitäten speziell in der Anfangsphase auf die Erschließung, Analyse und Vermittlung von Informationen über den laufenden Reformprozess im

Bundesmaßstab. Das besondere Augenmerk galt dabei der Entwicklung in den neuen Bundesländern, die fast unisono mit ähnlichen Problemen konfrontiert waren und eine vergleichbare Konstellation aufwiesen wie in Mecklenburg-Vorpommern (z.B. in Bezug auf Standortstruktur, Krankenhauskapazität, baulichen Investitionsbedarf, Haushaltslage), die aber bereits erste, möglicherweise übertragbare Umstrukturierungserfahrungen vorweisen konnten.

Parallel dazu wurde ein Kennziffernspiegel zur Abbildung von Leistungsprozessen und Ressourceneinsatz in der Hochschulmedizin entwickelt und die Position Mecklenburg-Vorpommerns im Ländervergleich einer statistischen Analyse unterzogen. Über die beratende und gestaltende Mitwirkung in gewerkschaftlichen Arbeitskreisen und Hochschularbeitsgruppen, Kontakte zu wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Gremien sowie landespolitischen Entscheidungsträgern konnte die erforderliche Kommunikations- und Kooperationsbasis geschaffen werden.

Als problematisch erwies sich der Aufbau stabiler Arbeitsbeziehung zum Kultusministerium. Nachdem die von der ÖTV Nord im April 1999 angeregte Kooperationsvereinbarung, die dem Projekt einen festen Platz im landespolitischen Kontext zugewiesen hätte, auf Grund divergierender Vorstellungen über die Zielstellung und die Verbindlichkeit der Festlegungen nicht zu Stande kam, blieb es bei sporadischen Kontakten, die zwar den grundlegenden Informationsaustausch sicherten, aber weder die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Reformvorhaben noch das Zusammenwirken von Ministerium und Hochschulen wesentlich befruchteten.

Als entscheidend für die Einflussnahme der Beschäftigten und ihrer Interessenvertretungen auf den Reformprozess erwies sich die gemeinsame konzeptionelle Arbeit. Reforminteressierte und -akteure aus verschiedenen Arbeitsbereichen und Beschäftigtengruppen wurden darin unterstützt, Leitlinien und inhaltliche Eckpunkte der anstehenden Strukturveränderung zu entwickeln und in Form eigenständiger Modelle in den Entscheidungsprozess auf Fakultäts-, Hochschul- und Landesebene einzubringen. Die Projektarbeit umfasste im einzelnen:

- Literaturstudien und Internet-Recherchen insbesondere zu den Themen Gesundheitsreform, Krankenhausträger und -finanzierung, Hochschulbauförderung, Rechtsformen,
- Eruierung und vergleichende Darstellung gesetzlicher und verwaltungsrechtlicher Grundlagen für die Umstrukturierung der Hochschulmedizin auf Bundes-, Landes- und Hochschulebene (Bundes- und Landesgesetze, Verordnungen, Geschäftsordnungen, Satzungen, Kooperationsvereinbarungen, Tarifverträge, Personalüberleitungsregelungen),
- Auswertung offizieller Dokumente und interner Arbeitsunterlagen hochschulpolitischer Gremien wie Wissenschaftsrat und KMK sowie von Landtag und Fraktionen, Landesregierung und Ministerien, Parteien, Gewerk-

schaften und anderen Interessenvertretungen, Krankenkassen, Krankenhausträgern, Hochschulen, Fakultäten und Klinika,
- vergleichende statistische Analysen auf Basis der regulären statistischen Berichterstattung auf Bundes- und Landesebene unter Hinzuziehung von Hochschulentwicklungs- und Landeskrankenhausplänen,
- leitfadengestützte Interviews mit Vertretern der Hochschulpraxis (Hochschul- bzw. Klinikumsleitung und -verwaltung, Geschäftsführer, Personalräte/Betriebsräte, Gleichstellungsbeauftragte),
- themenzentrierte Gespräche mit Experten aus Politik, Wissenschaft, Hochschulpraxis, Gesundheitswesen und Wirtschaft,
- gruppenspezifische Formen der Wissensaneignung, -gewinnung und -vermittlung: Teilnahme an Tagungen und Arbeitstreffen, Weitergabe von Informationen im Rahmen von Belegschaftsversammlungen und Diskussionsrunden, Organisation und Durchführung von Workshops zu den Themen alternative Finanzierungsmodelle und Rechtsformen,
- hochschulpolitische Vernetzung mit Hilfe von Arbeitsbesprechungen im Kultusministerium, Kontakten zu Sozialministerium, Landtag, Parteien und Beratungsfirmen/Mediatoren sowie Sondierungsgesprächen und Problemdiskussionen auf der universitären Leitungsebene,
- inhaltliche Betreuung des ÖTV-Arbeitskreises „Uni-Klinika in Mecklenburg-Vorpommern"; Kooperation mit analogen Arbeitskreisen in Berlin und Schleswig-Holstein,
- Unterstützung der vom Akademischen Senat der Universität Greifswald eingesetzten Reformarbeitsgruppe durch Informationsbereitstellung, Beratung, Vermittlung von sachverständigen Gesprächspartnern, Zuarbeiten zu Stellungnahmen und Beschlussvorlagen,
- Referenten- und Moderatorentätigkeit im Rahmen von ÖTV-Workshops, einschließlich redaktioneller Hilfestellung bei der Erarbeitung von Positionspapieren und Forderungskatalogen,
- Zusammenstellung von Synopsen zu gesetzliche Regelungen, Rechtsformen und Leitungsstrukturen sowie
- Publikationen und Öffentlichkeitsarbeit.

2. Gesundheitspolitischer Hintergrund der Reform

Die Hochschulmedizin gilt schon seit langem als reformbedürftig und war wiederholt Gegenstand der Empfehlungen des Wissenschaftsrates (Wissenschaftsrat 1976; Wissenschaftsrat 1986; Wissenschaftsrat 1992 b). Defizite wurden in Bezug auf die Praxisrelevanz der Ausbildung, die Verbindung von vorklinischer und klinischer Phase, einen fächerübergreifenden und problemorientierten Unterrichtsansatz, das Prüfungsverfahren und die Gruppengrößen bei praktischen Übungen und Demonstrationen konstatiert. Ebenso wurde die Situation in der klinischen Forschung als

unbefriedigend eingeschätzt, wobei insbesondere Mängel hinsichtlich der Ausprägung von Forschungsprofilen, der Institutionalisierung von Forschung, der Freistellung klinisch tätiger Wissenschaftler und der Berücksichtigung bei der leistungsorientierten Ressourcenverteilung eine Rolle spielten. Nicht zu letzt bot die Vernachlässigung einer fachspezifischen und strukturierten Förderung von Nachwuchskräften Anlass zur Kritik (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1999).

Ausschlaggebend für die gegenwärtig laufende Reformdebatte war der hochschulintern lokalisierte Erneuerungsbedarf allerdings nicht oder zumindest nicht direkt und vordergründig. Primär löste externer, vom Gesundheitswesen ausgehender Druck die Reformbewegung aus und hält sie – bedingt durch den bis zum Ende des Jahrzehnts reichenden Zeithorizont der Umstellung des Finanzierungssystems – in Gang.

1992 trat das Gesundheitsstrukturgesetz (Gesetz zur Sicherung), 1995 die Bundespflegesatzverordnung (Verordnung zur Regelung) in Kraft. Während es sich bis dahin um die *Erstattung der Kosten* nach dem Selbstkostendeckungsprinzip handelte, wurden nun die Weichen in Richtung der *Bezahlung von Leistungen* gestellt. Anfang 2003 soll die flächendeckende Umstellung der Krankenhausfinanzierung auf ein durchgängig pauschaliertes Entgeltsystem erfolgen (vgl. Simon 2000). Die auf bundesweiten Durchschnittswerten basierenden Fallpauschalen werden einheitlich für alle Krankenhäuser gelten, auch für Hochschulklinika (Gesetz zur Reform). Die Wirtschaftlichkeit eines Klinikums und damit seine Konkurrenzfähigkeit auf dem Krankenhausmarkt wird dann in erster Linie vom Verhältnis tatsächlicher und fiktiver Fallkosten abhängen.

Mit Problemen dürften in Zukunft vor allem jene Einrichtungen zu kämpfen haben, deren Leistungsspektrum und -bedingungen von dem über Stichproben ermittelten Durchschnitt abweichen. Dies ist bei Universitätsklinika auf Grund der von ihnen zu erbringenden Krankenversorgungsleistungen und deren nur bedingt möglicher kostenmäßigen Abgrenzung den Lehr- und Forschungsleistungen der Fall.[1] Universitätsklinika sind mehr als nur ein Appendix der Hochschulmedizin, in dem Krankenversorgungsleistungen separiert von den akademischen Belangen erbracht werden. Sie sind ebenso Stätten der Lehre und Forschung, der Nachwuchs-

[1] Das neue Finanzierungssystem sieht die Vereinbarung von bundeseinheitlichen Zu- und Abschläge für Sondertatbestände vor. Diese können erforderlich sein, wenn „der Finanzierungstatbestand nicht in allen Krankenhäusern vorliegt“ oder wenn die zur Versorgung der Bevölkerung notwendige Vorhaltung von Leistungen „auf Grund des geringen Versorgungsbedarfs ... nicht kostendeckend finanzierbar ist“ (Gesetz zur wirtschaftlichen Sicherung, Artikel 4 zu KHG, § 17 b). Ob und inwieweit Universitätsklinika davon profitieren können, steht noch nicht fest.

förderung und der ärztlichen Fortbildung. Durch die systemische Verknüpfung der unterschiedlichen Aufgaben heben sie sich von anderen Krankenhäusern ab.

Tab. 1: Besonderheiten der Ausstattung und Leistungen von Hochschulklinika 1998

Kennzahl (Durchschnittswerte)	**Hochschul-klinika** (n = 37)	**Vergleichbare Kran-kenhäuser*** (n = 29)
Beschäftigte je Einrichtung	3.740	2.247
Anteil Ärzte am Personal (in %)	13,2	11,4
Planbetten je Einrichtung	1.326	1.290
Intensivbetten je Einrichtung	107,0	63,6
Anteil Intensivbetten an Planbetten (in %)	8,4	5,0
Pflegetage je Einrichtung	386.523	387.550
Intensivpflegetage je Einrichtung	30.364	18.969
Anteil Intensivpflegetage an Pflegetagen (in %)	7,8	4,9
Duchschnittliche Verweildauer (in Tagen)	9,8	10,5
Nutzungsgrad der Betten (in %)	83,6	83,6
Personalkosten je stationärem Fall (in DM)	5.678	4.919
Sachkosten je stationärem Fall (in DM)	3.619	2.345

*Plankrankenhäuser mit über 1.000 Betten; Quellen: Statistisches Bundesamt 2000 a, c

Universitäre Krankenversorgung ist nicht Selbstzweck. Ihre Berechtigung erwächst aus der Einbindung in einen komplexen Leistungsprozess, was mit Konsequenzen für das medizinische Spektrum verbunden ist. Der Wissenschaftsrat prägte hierfür den Begriff der *Supramaximalversorgung*. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die zu erbringenden Versorgungsleistungen „jenseits der Leistungsgrenze der übrigen Krankenhäuser mit Maximalversorgung liegen“ (Wissenschaftsrat 1999, 13). Vielfalt, Komplexität und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben weisen Hochschulklinika ein herausragende Position in der Krankenhauslandschaft zu. Der Anteil von Intensivbetten und -pflegetagen liegt weit über dem Durchschnitt (vgl. Tab. 1), ebenso die Einweisung von besonders schwer erkrankten Patienten oder Risikopatienten. Hochschulklinika sichern mit ihrem medizinischen Know-how die Versorgung von Patienten, die einer speziellen Betreuung bedürfen. Auf Grund des Bereitschaftsdienstes rund um die Uhr leisten sie einen Großteil der Notfallversor-

gung. In den Spezialambulanzen können ausgefallene Krankheitsbilder adäquat behandelt und in wissenschaftliche Untersuchungen eingebunden werden.

Supramaximalversorgung ist nicht zum „Normaltarif“ zu erbringen. Innovative diagnostische und therapeutische Verfahren, interdisziplinäre Patientenversorgung, Vorhaltungen für seltene Fälle, Mehraufwendungen in der Vor- und Nachsorge – insgesamt verbunden mit einem Zusatzbedarf an hochqualifiziertem Personal – haben auch überdurchschnittliche Behandlungskosten zur Folge.

Auch im Hinblick auf den baulichen Zustand – eine Folge der spezifischen Baufinanzierung über das Hochschulbauförderungsgesetz (HBFG) (Gesetz über die Gemeinschaftsaufgabe) – nehmen Hochschulklinika eine Sonderstellung ein. Insbesondere in den neuen Bundesländern besteht immer noch ein erheblicher investiver Nachholbedarf. Eine zersplitterte Standortstruktur, lange Wegezeiten, hohe Unterhaltungs- und Instandhaltungskosten und der Zwang zu einer aufwendige Mehrfachvorhaltung stellen aus Effizienzgesichtspunkten ein ernsthaftes Wettbewerbshandikap dar. Hinzu kommt die Gefahr der Abwanderung von Patienten falls die gleichen Behandlungsmöglichkeiten von einem attraktiver gestalteten Krankenhaus in der Region angeboten werden. Daraus könnten zum einen negative Folgen für die Einnahmerealisierung erwachsen.

Zum anderen sind Beeinträchtigungen der Qualität von Studium und Lehre nicht auszuschließen, weil die Ausbildung zum Arzt eine ausreichende Anzahl von Patienten in Kombination mit einem breiten Spektrum an Krankheitsbildern voraussetzt. Der bauliche Zustand der Klinika bzw. das Tempo ihrer Modernisierung hat sich im Zuge der Gesundheitsreform zu einem Faktor von existenzieller Bedeutung entwickelt.

Wissenschaftsrat

Vor diesem Hintergrund verabschiedete der Wissenschaftsrat Anfang 1995 eine Stellungnahme zur Entwicklung der Hochschulmedizin, in der die Rahmenbedingungen des Fortbestandes einer leistungsstarken klinischen Forschung und einer qualitativ hochwertigen Lehre unter den veränderten Leistungsanforderungen und -bedingungen aufgezeigt wurden (Wissenschaftsrat 1995). Dazu zählen nach Auffassung der Experten ein erweiterter Handlungs- und Verantwortungsspielraum von Klinikumsleitung und Dekan sowie die „wirtschaftliche Abgrenzung des Klinikbetriebes innerhalb der Hochschule oder aber in einer von der Universität getrennten Trägerschaft“ unter Beibehaltung der ärztlichen Gesamtverantwortung für Forschung, Lehre und Krankenversorgung (ebenda, S. 94).

Der Wissenschaftsrat forderte Bund und Länder einerseits auf, die rechtlichen Voraussetzungen für die Führung von Universitätsklinika in privatrechtlichen Or-

ganisationsformen zu prüfen. Andererseits wurden Bemühungen angemahnt, „das bisherige Strukturmodell als Landesbetrieb innerhalb der Universität zu optimieren und an die Herausforderungen einer effizienten Wirtschaftsführung anzupassen“ (ebenda, S. 94). Der Wissenschaftsrat äußerte sich im Grundsatz positiv zur privaten Finanzierung von Einzelkliniken oder kompletten Klinika, gab aber zu bedenken, dass Privatinvestoren kaum ein originäres Interesse an Forschung und Lehre haben dürften und sich in der Regel auf die gewinnversprechenden Bereiche der Krankenversorgung konzentrieren würden.

Kultusministerkonferenz

Nur wenige Monate später, im September 1995 fasste die Kultusministerkonferenz (KMK) einen Beschluss über die Neugestaltung von Strukturen und Finanzierung der Hochschulmedizin (Kultusministerkonferenz 1995), in dem sich wesentliche Positionen des Wissenschaftsrats wiederfinden. Unter der Prämisse, dass Universitätsklinika weiterhin Rahmen und Standort der universitären Medizin bilden, wurden Überlegungen angestellt, wie die Wirtschaftlichkeit der Klinika zu verbessern und die Effizienz des Einsatzes der für Forschung und Lehre bestimmten Mittel zu erhöhen sei.

Die Ausführungen über mögliche Rechtsformänderungen füllten lediglich einen kleinen Abschnitt innerhalb eines umfänglichen Themenkatalogs, sie sorgten jedoch für das größte Aufsehen in der Hochschulöffentlichkeit und zogen in der Folgezeit auch einschneidende Veränderungen nach sich. Die KMK billigte zwar den Hochschulklinika in ihrer bisherigen Rechtsform als unselbständige Anstalt oder Landesbetrieb die Fähigkeit zu, bei entsprechender Ausgestaltung die für eigenständiges wirtschaftliches Agieren erforderlichen Freiräume bieten zu können. „In vollem und in jeder Hinsicht ausreichendem Umfang können diese Ziele allerdings nur auf der Grundlage rechtlicher Selbständigkeit der Universitätsklinika erreicht werden.“ (ebenda, S. 20).

Begründet wurde dies in erster Linie mit der Größe und Komplexität der Klinika, deren Wirtschaftsführung erstens nicht mehr uneingeschränkt mit der umfassenden Aufsichts- und Einwirkungsbefugnis der Ministerien vereinbar sei und zweitens durch die Gesamtuniversität kaum noch hinreichend verantwortet werden könne. Mit dem Beschluss erhielten die Länder grünes Licht für die Umwandlung ihrer Hochschulklinika in selbständige Rechtsträger, ohne dabei an konkrete Vorgaben gebunden zu sein. Nach Einschätzung der KMK kommt der Ausgestaltung der jeweils gewählten Rechtsform größere Bedeutung zu als der Rechtsform selbst. Als unverzichtbar wurde allerdings die Absicherung der Verbindung des rechtlich

selbständigen Klinikums mit der Fakultät/Universität durch gesetzliche Regelungen und einen Kooperationsvertrag herausgestellt.

3. Entscheidungen der Länder im Überblick

Der 95er Beschluss der KMK hatte den Weg für Rechtsformänderungen frei gemacht – die Entscheidung, ob und wie er beschritten wird, blieb aber den Ländern vorbehalten. Sechs Länder folgten der KMK-Orientierung und überführten die Klinika in rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts. Zu den Vorreitern zählten Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg, für deren Universitätsklinika bereits Anfang 1998 entsprechende Gesetze in Kraft traten. Schleswig-Holstein und Sachsen vollzogen den Schritt 1999. Hessen folgte ein Jahr später. Als derzeit letztes Land regelte Nordrhein-Westfalen die Umwandlung auf dem Verordnungsweg mit Wirkung vom 1. Januar 2001. Die entsprechenden Weichen wurden bereits 1999 per Gesetz gestellt.

Andere Länder bemühten sich wie vom Wissenschaftsrat als denkbare Alternative empfohlen um eine Modernisierung im Rahmen einer dem Haushaltsrecht stärker verpflichteten Betriebsform. Sie wählten den Landesbetrieb (Sachsen-Anhalt) oder beließen es vorerst bei der rechtlich unselbständigen, jedoch analog eines Landesbetriebes geführten Betriebseinheit der Hochschule (Bayern, Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland, Thüringen). Ob diese Rechtsformen den an sie gestellten Anforderungen genügen, hängt ganz wesentlich von der Einhaltung der Landeszusagen im Hinblick auf eigenständiges Wirtschaften ab, denn das Klinikum bleibt formal der Rechts- und Fachaufsicht des Landes unterstellt, so dass Unternehmenskompetenz aus rechtlicher Sicht lediglich simuliert wird.

Zwei Länder (Sachsen-Anhalt, Thüringen) nahmen die 1996 probeweise eingeführte Drittvorfinanzierung im Rahmen des HBFG (Zweites Gesetz) in Anspruch und ermöglichten auf diesem Weg den Einsatz von Mitteln in dreistelliger Millionenhöhe für den Neubau ihrer in staatlicher Trägerschaft verbleibenden Universitätsklinika.

In Einzelfällen wird versucht vom betriebswirtschaftlichen Sachverstand privater Krankenhausträger über einen Geschäftsbesorgungsvertrag[2] zu profitieren. Dies wird derzeit an der Universität Rostock praktiziert und ist für die Greifswalder Universität in Vorbereitung. Erste Initiativen in dieser Richtung wurden an der FU

[2] Wahrnehmung der Funktion des Verwaltungsdirektors des Klinikums durch ein Unternehmen bzw. einen vom Unternehmen beauftragten Experten

Berlin bereits 1999 unternommen. Sie scheinen zum einen an der von Auftragnehmerseite geforderten vertraglichen Fixierung einer „Prämie“, deren Höhe sich anteilig am Einsparvolumen bemessen sollte, gescheitert zu sein. Dies ließ auf Universitätsseite Zweifel an einer unter fachlichen Gesichtspunkten erfolgenden Prioritätensetzung aufkommen. Zum anderen zeichnete sich im Fall der Vergabe an große, damit auch kompetentere (Krankenhaus-)dienstleister die Möglichkeit einer „schleichenden“ Privatisierung ab, was im Widerspruch zu den Intentionen der Universität stand.

Die Reformgesetzgebung ist derzeit noch in Bewegung. So ermöglichen in zwei Ländern speziell auf die Medizin zugeschnittene Experimentierklauseln die befristete Erprobung neuer Entscheidungs- und Leitungsstrukturen (Bayern, Niedersachsen). Mecklenburg-Vorpommern hat im Rahmen der Diskussion über die anstehende Novellierung des LHG Überlegungen angestellt, Rechtsformänderungen zum Gegenstand einer Experimentierklausel zu machen. Vergleichbar Nordrhein-Westfalen ist das Ministerium im Saarland per Gesetz ermächtigt, die Anstaltslösung auf dem Verordnungsweg einzuführen. In Schleswig-Holstein sollen bis zum Jahr 2003 die Universitätsklinika Kiel und Lübeck in einer neu zu bildenden öffentlich-rechtlichen Anstalt „Universitätsklinikum Schleswig-Holstein“ zusammengeführt werden (Pressekonferenz). In Hamburg und Niedersachsen liegen neue Hochschulgesetze im Entwurf vor, die auf eine generelle Öffnung für Hochschulen außerhalb staatlicher Trägerschaft (z.B. rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts) zielen, was nicht ohne Auswirkungen auf die Hochschulmedizin bleiben wird.

Bei ihrer Entscheidungsfindung über die Zukunft der Hochschulklinika mussten sich die Länder auch mit Übernahmeangeboten privater Träger auseinandersetzen. Die KMK hatte in ihrem 95er Beschluss zwar Vorbehalte gegen eine Privatisierung artikuliert, sie jedoch nicht gänzlich aus der Liste bedenkenswerter Lösungsvarianten gestrichen. Private Träger sahen darin eine Chance, auf diesem Sektor des Gesundheitswesens Fuß zu fassen. Insbesondere in den neuen Bundesländern, die unisono angesichts des umfänglichen Neubau- und Sanierungsbedarfs im Klinikbereich und einer defizitären Haushaltslage mit erheblichen Finanzierungsproblemen konfrontiert waren und sind, entwickelten sie eine offensive Angebotsstrategie, was zu Konflikten insbesondere zwischen den Beschäftigten bzw. ihren Interessenvertretungen und den ministeriellen Entscheidungsträgern führte. Für private Träger spricht, dass sie nachweislich in der Lage sind Krankenversorgungseinrichtungen wirtschaftlich effizient und mit hoher medizinischer Qualität zu betreiben. Der Einsatz privaten Kapitals würde eine zügige bauliche Erneuerung der

Hochschulklinika ermöglichen und damit deren Konkurrenzfähigkeit auf dem Krankenhausmarkt nachhaltig erhöhen.

Allerdings handelt es sich bei den Vorzeigeeinrichtungen zumeist um Fachkrankenhäuser mit wirtschaftlich lukrativen medizinischen Spezialbereichen. Für die Hochschulmedizin liegen Erfahrungen privater Krankenhausträger bislang nur mit vergleichsweise kleinen, in Forschung und Lehre nicht dominierenden Teileinrichtungen vor. Trotz zahlreicher Angebote wurde in Deutschland bisher noch kein komplettes Hochschulklinikum privatisiert. Nach Auffassung ausgewiesener Experten kann derzeit angesichts der komplexen Problemlage und der Vielzahl offener Fragen auch keine Empfehlung für einen derartigen Rechtsformwechsel gegeben werden (Kultusministerium 2000, 17).

Ungeklärt ist vor allem die Sicherung der öffentlichen Aufgaben im Verhältnis zu privaten Investoren, die Lösung des Zielkonflikts zwischen akademischen Belangen und Ertragsorientierung sowie die Finanzierung. Befürchtet wird die Dominanz der wirtschaftlich stärkeren Krankenversorgung mit nachteiligen Folgen für die anderen Leistungsprozesse, insbesondere für Lehre und Studium. Der universitäre Charakter der Medizin könnte durch eine solche Entwicklung mittel- und langfristig verloren gehen. Als problematisch gilt des weiteren die Abgrenzung von Leistungen, die ausschließlich der Krankenversorgung dienen, von denen, die auch für Forschung und Lehre von Relevanz sind. Hier scheinen vertragliche Absicherungen sowie ein kompliziertes und aufwendiges Abrechnungsverfahren unverzichtbar, um ungerechtfertigte Kostenzuweisungen bzw. -entlastung zu verhindern.

Ungeklärt ist auch, ob die Hochschulbauförderung durch Bund und Länder nach dem HBFG in bisheriger Form beibehalten werden kann. Ein Wechsel zur Finanzierung der Klinken nach dem Krankenhausfinanzierungsgesetz (KHG) könnte mit einem unkalkulierbaren Risiko für Lehre und Forschung verbunden sein, weil dann die Krankenkassen über die Mittelzuweisung und damit über Größe und Fachgebietsverteilung der Krankenversorgungseinrichtungen zu entscheiden hätten. Nicht weniger schwer wiegt nach Auffassung von Gewerkschaften und Personalvertretern die Gefährdung der im öffentlichen Dienst geltenden beschäftigungspolitischen und arbeitsrechtlichen Standards.

1996 setzte der Wissenschaftsrat eine Arbeitsgruppe ein, um die Erfahrungen der Länder einer Analyse zu unterziehen. In den 1999 vorgelegten Empfehlungen wird nachdrücklich für die Weiterentwicklung der bisherigen Organisationsstruktur der Hochschulmedizin plädiert (Wissenschaftsrat 1999). Ein „Königsweg“ gibt es nach Auffassung des Wissenschaftsrates nicht. Zwar spräche einiges für rechtlich selbständige Körperschaften, Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts, doch könnten andere Modelle nicht generell ausgeschlossen werden. „Mit der eige-

nen öffentlich-rechtlichen Rechtspersönlichkeit erhalten die Hochschulen einerseits größere Selbständigkeit als im Fall von Landesbetrieben nach § 26 LHO, andererseits werden die Weiterungen privatrechtlicher Rechtsformen vermieden“ (ebenda, 64-65). Entscheidend sei nicht die Rechtsform, sondern ihre inhaltliche Ausgestaltung „mit dem Ziel, die Wahrnehmung der akademischen Aufgaben im Klinikum auf einem hohen Leistungsniveau sicherzustellen und die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulklinika in der Krankenversorgung zu gewährleisten“ (ebenda, 91-92).

4. Situation in Mecklenburg-Vorpommern

Mecklenburg-Vorpommern ist strukturschwaches Bundesland mit einer relativ geringen, seit mehreren Jahren rückläufigen Bevölkerungsdichte.

Die *Arbeitslosenquote* erreichte im Dezember 2000 mit 18,2 Prozent den zweithöchsten Wert im Bundesvergleich, übertroffen lediglich von Sachsen-Anhalt. Die Erwerbstätigenquote entwickelte sich rückläufig. Alle Wirtschaftsabteilungen mit Ausnahme des Dienstleistungssektors verzeichneten 1999 gegenüber dem Vorjahr sinkende Beschäftigungszahlen (Aktuelle Daten a). Strukturell ist das produzierende Gewerbe, insbesondere das verarbeitende Gewerbe, unterdurchschnittlich vertreten. In solchen Wirtschaftsbereichen wie Gastgewerbe, öffentliche Verwaltung, Erziehung und Unterricht, Land-, Forstwirtschaft und Fischerei fanden dagegen anteilig mehr Personen eine Beschäftigung als im Bundesmaßstab (Statistisches Bundesamt 2000 f). Nach Einschätzung des EU-Statistikamtes Eurostat stellt das Land aus beschäftigungspolitischer Sicht einen ernsten Problemfall dar (Erwerbszahlen). Für den Zeitraum 2001 bis 2005 wird ein weiterer Rückgang der Anzahl der Erwerbstätigen um 21 Prozent prognostiziert (Bundesdurchschnitt 6,6%).

Die *Bevölkerungsdichte* blieb mit 78 Einwohnern je km^2 weit hinter dem Bundesdurchschnitt zurück (230). Im Zeitraum 1990 bis 1999 verminderte sich die Bevölkerung um rund 134.600 Personen bzw. um 7 Prozent (Statistisches Landesamt 2000 c). 1999 verließen rund 37.400 Einwohner das Land. Überdurchschnittlich fiel die Abwanderung der für das Ausbildungssystem und den Berufseinstieg relevanten Jahrgänge der 15- bis 25jährigen aus, die über ein Drittel der Fortgezogen stellten. Ein weiteres Drittel machten die 25- bis 35jährigen aus. Die Abwanderung wurde durch Zuzüge zwar gemindert, aber nicht kompensiert. Der Wanderungsverlust belief sich allein 1999 auf rund 4.500 Personen. In den oben genannten Altersgruppen überwog bei weitem die Abwanderung, was auf die unzureichenden Ausbildungsmöglichkeiten und Beschäftigungsperspektiven in Mecklenburg-Vorpom-

mern zurückzuführen sein dürfte. Die Abwanderung vollzog sich vorrangig in Richtung Schleswig-Holstein, Hamburg und Niedersachsen. Anziehung übte darüber hinaus die Region Berlin/Brandenburg aus.

Die Landespolitik weist in ihrem Landesentwicklungskonzept Bildung und Wissenschaft eine Schlüsselfunktion zu. „Aufgrund fehlender industrieller Ressourcen wird Wissen zu einem entscheidenden Standortfaktor. Investitionen in den Wissensstandort Mecklenburg-Vorpommern sind mit höchster Priorität zu versehen“ (Kultusministerium 1997, 4).

4.1. Hochschulmedizin als Teilsystem

Die Hochschulmedizin ist inhaltlich wie berufsständisch, administrativ wie juristisch sowohl im Hochschulwesen als auch im Gesundheitswesen verankert. In beiden Systemen nimmt sie auf Grund ihrer dualen Ausrichtung und den daraus erwachsenden Synergieeffekten eine Sonderrolle ein. Um die Position der Hochschulmedizin eines Landes im Bundesmaßstab und im Ländervergleich bestimmen zu können, bedarf es eines dem systemischen Charakter des Leistungsspektrums adäquaten analytischen Ansatzes. Untersuchungsgegenstand ist erstens der Krankenhausbereich als Bezugssystem für die universitäre Krankenversorgung. Zweitens geht es um die Rolle der Hochschulmedizin innerhalb des Hochschulwesens. So weit möglich sind dabei – nicht zu letzt im Interesse der Erklärung von Spezifika und der Aufdeckung gegenseitiger Bedingtheit – Bezüge zwischen den beiden Systemen zu ermitteln.

Krankenhausbereich

Hinsichtlich wesentlicher Kapazitäts-, Leistungs- und Kostenkennzahlen rangierte der Krankenhausbereich des Landes Mecklenburg-Vorpommern zu meist in der Nähe des Bundesdurchschnitts (Statistisches Bundesamt 2000c). Im Vergleich der Bundesländer belegte Mecklenburg-Vorpommern in der Regel eine mittlere, z.T. aber auch eine führende Position. So konnte 1999 mit 9,1 Tagen die kürzeste durchschnittliche Verweildauer aller Bundesländer realisiert werden (Bundesdurchschnitt 10,7 Tage) (Statistisches Bundesamt 2000f). Weniger positiv fiel dagegen die Bettenauslastung aus. Mit 80,5 Prozent blieb sie anders als noch im Vorjahr hinter dem Bundeswert von 81,9 zurück (Spannbreite: Schleswig-Holstein 85,1%, Rheinland-Pfalz 78,7%). Bezogen auf die Bevölkerung wurde eine unterdurchschnittliche Anzahl an aufgestellten Betten und an Pflegetagen ausgewiesen. Dagegen lag die Fallzahl je 1000 Einwohner über dem deutschlandweiten Durchschnitt. Die Nettogesamtkosten fielen in Relation zur Bevölkerung relativ gering aus: 7

Bundesländer verbuchten wesentlich höhere relative Krankenhauskosten, 7 wiesen vergleichbare Werte auf. Einzig Brandenburg – ein Land ohne Hochschulklinika – unterschritt den Mecklenburger Wert deutlich. Besonders prononciert trat der „Einsparvorsprung“ der neuen gegenüber den alten Bundesländern im Bereich der Personalkosten auf, und zwar sowohl in Bezug auf die Einwohnerzahl als auch je aufgestelltes Bett. Mecklenburg-Vorpommern stellte hier mit einem Personalkostenanteil an den Nettogesamtkosten von lediglich 63,4 Prozent (Bundeswert 66,6%) keine Ausnahme dar.

Laut Bundesstatistik stand 1998 annähernd jedes zehnte Krankenhausplanbett in einem Hochschulklinikum (Statistisches Bundesamt 2000 b). In Mecklenburg-Vorpommern machten die universitären Betten dagegen fast ein Fünftel der planmäßigen Betten und Tagesklinikplätze aus. Die Sollzahlen für das Jahr 2000 zeichnen ein ähnliches Bild (Dritter Krankenhausplan). Damit stehen je Einwohner doppelt so viele Betten an Hochschulklinika zur Verfügung wie im Bundesmaßstab (1,3 gegenüber 0,6 je 1.000 Einwohner).

Tab. 2 Krankenhausbereich Mecklenburg-Vorpommern im Bundesvergleich 1998

Kennzahl	Deutschland	Mecklenburg-Vorpommern
Aufgestellte Betten je 10.000 Einwohner	69,7	64,9
Pflegetage je 1.000 Einwohner	2083	1912
Fallzahl je 1.000 Einwohner	194	210
Nutzungsgrad der Betten (%)	81,9	80,5
Durchschnittliche Verweildauer (Tage)	10,7	9,1
Nettogesamtkosten je Einwohner (DM)	1214	1120
Personalkostenanteil (%)	66,6	63,4
Nettogesamtkosten je aufgestelltes Bett (TDM)	174	172

Berechnungsgrundlage: Statistisches Bundesamt 2000 c und e

Festzuhalten bleibt, dass sich die überdurchschnittliche Präsenz der Hochschulmedizin in Mecklenburg-Vorpommern nicht in Form überdimensionierter Bettenkapazität und überzogener Kosten je Einwohner niederschlägt. Die Krankenhauslandschaft präsentiert sich im Bundes- und Ländervergleich vielmehr als relativ kostengünstig. Die Hochschulmedizin ist ein integraler Bestandteil des Gesundheitswe-

sens. Dies gilt in Mecklenburg-Vorpommern um so mehr, als die Universitätsklinika einen nicht unerheblichen Teil der Grund- und Regelversorgung der Bevölkerung leisten. Wie das modellhafte Lehr- und Forschungskonzept der *Community Medicine* zeigt, können aus diesem Regionalbezug durchaus auch Vorteile für den Hochschulbereich erwachsen, und zwar in einem Maße, das den Wissenschaftsrat zu einem positiven Votum für das Greifswalder Universitätsklinikum veranlasst hat, obwohl mit der angestrebten Planbettenzahl der übliche Bedarf für Forschung und Lehre deutlich unterschritten wurde (Wissenschaftsrat 1996, 221).

Hochschulbereich

Betrachtet man die Gesamtheit der *Studierenden*, so handelt es sich bei Mecklenburg-Vorpommern um ein Land mit vergleichsweise geringer Studierendenanzahl je 1000 Einwohner (Wintersemester 1999/2000 14,4 gegenüber 21,7 bundesweit). In den alten Bundesländern wurden durchgängig (zum Teil beträchtlich) höhere Werte erreicht (Statistisches Bundesamt 2000 g). Mecklenburg-Vorpommern leidet unter der Abwanderung von Studienberechtigten. Lediglich 59 Prozent der Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Land erworben haben, waren im Wintersemester 1999/2000 an einer Landeshochschule eingeschrieben. Landeskinder stellten knapp zwei Drittel der Studierenden in Mecklenburg-Vorpommern – ein unterdurchschnittlicher Anteil im Bundesmaßstab. Rund 7.500 Mecklenburger studierten an Hochschulen außerhalb des Landes, bevorzugt in Berlin. Dagegen konnten die Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern nur rund 6.200 Studierende aus anderen Bundesländern – vor allem aus Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen – gewinnen (Statistisches Bundesamt 2000 g). Angesichts der insgesamt negativen Wanderungsbilanz kommt den gefragten Studienplätze in der Medizin eine besondere Bedeutung zu. Das Medizinstudium stellt einen wichtigen Weg dar, studierwillige Landeskinder in der Region zu halten und Studienberechtigte aus anderen Bundesländern für ein Studium in Mecklenburg-Vorpommern zu gewinnen.

Der Anteil der *Medizinstudenten/-innen* an den Studierenden in Mecklenburg-Vorpommern lag im Wintersemester 1999/2000 knapp unter 10 Prozent. Er war damit annähernd doppelt so hoch wie in Deutschland insgesamt. Nur das Saarland und Schleswig-Holstein erreichten vergleichbare Prozentsätze (Statistisches Bundesamt 2000g). Absolut gesehen wiesen der Zugang zum Medizinstudium und die Anzahl der Medizinstudent/-innen in Mecklenburg-Vorpommern seit 1992 kaum nennenswerte Veränderungen auf (Statistisches Landesamt 2000d und e). Anteilig kam es bedingt durch die insgesamt steigenden Anzahl von Studienanfänger/-innen

und Studierenden aber zu einer erheblichen Reduzierung des Medizinstudiums (von 17,0% der Studierenden auf 9,5%).

Die prägende Bedeutung der Hochschulmedizin für die Hochschullandschaft des Landes lässt sich auch an Hand der *Personalstruktur* belegen (Statistisches Bundesamt 2000d). 1999 waren in Mecklenburg-Vorpommern drei Fünftel des hauptberuflichen Hochschulpersonals in der Medizin beschäftigt (59,4%); im Bundesdurchschnitt lediglich knapp die Hälfte (45,1%). Einzig in Schleswig-Holstein und im Saarland fand sich eine noch stärkere medizinische Schwerpunktsetzung. Der Umfang des Medizin-Personals (Fächergruppe und zentrale Einrichtungen der Kliniken) in Mecklenburg-Vorpommern entwickelte sich in der ersten Hälfte der 90er Jahre rückläufig. 1997 setzte eine Phase des Ausbaus und der Stabilisierung ein. Bezogen auf die Beschäftigtengruppen ergab sich ein differenziertes Bild. Während das wissenschaftliche Personal einen deutlichen Aufwärtstrend zu verzeichnen hatte (von 1992 bis 1999 auf 130,5%), wies das nichtwissenschaftliche Personal sinkende Tendenzen mit Tiefpunkt 1996 auf (Statistisches Landesamt 2000b).

Pro Kopf der Bevölkerung setzte Mecklenburg-Vorpommern ein deutlich höheres *Haushaltsvolumen für Bildung, Wissenschaft und Kultur* ein als die Gesamtheit der Bundesländer (Nettoausgaben der öffentlichen Haushalte je Einwohner 1997: Mecklenburg-Vorpommern 2.607 DM, Länder insges. 2.218 DM). Innerhalb dieses Aufgabenbereichs wiederum kam Ausgaben für Hochschulklinika ein überdurchschnittlicher Stellenwert zu (15,2% gegenüber 12,4%) (Statistisches Bundesamt 1999 a).

1998 waren in Mecklenburg-Vorpommern 56 Prozent der *Hochschulausgaben* in der Medizin[3] angesiedelt, über 10 Prozent mehr als im Bundesdurchschnitt (Statistisches Bundesamt 2000a). Hinsichtlich der Ausgabenstruktur fällt im Ländervergleich auf, dass Mecklenburg-Vorpommern mit 53 Prozent einen geringeren Anteil an Personalausgaben als die meisten anderen Bundesländer zu verzeichnen hatte. Allerdings hat sich der Abstand in den letzten Jahren verringert. Das Medizinstudium rangierte mit Jahresausgaben für die Hochschulmedizin in Höhe von 1.499 TDM je Medizinstudenten im 1. Fachsemester (Wintersemester 1998/99) an unterster Position im Ländervergleich – kann also als besonders kostengünstig gelten (Statistisches Bundesamt 2000 a, Statistisches Landesamt 1999). Bundesweit beliefe sich die entsprechende Ausgabenrelation auf 2.387 TDM je Studierenden (Statistisches Bundesamt 1999 b, 2000a).

[3] Fächergruppe Humanmedizin einschließlich zentraler Einrichtungen der Hochschulkliniken

4.2. Landesspezifische Rahmenbedingungen

Die Universitäten Rostock und Greifswald können auf eine über 500jährige Tradition zurückblicken. Ihre Medizinischen Fakultäten sind seit der Gründung untrennbarer Bestandteil des Lehr- und Forschungsspektrums. Trotz angespannter Haushaltslage und absehbarer finanzieller Belastung entschied sich die Landesregierung für die Fortführung der traditionsreichen Einrichtungen.

> „Gegenwärtig und auch langfristig sind die Hochschulkliniken wegen des hohen Nachholbedarfs im Investitionsbereich eine enorme finanzielle Belastung für das Land. Dennoch hat sich die Landesregierung für das Weiterbestehen beider Medizinischer Fakultäten ausgesprochen. Weder in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates noch in den Überlegungen der Landesregierung wurde jemals die Abwicklung einer der beiden Medizinischen Fakultäten erwogen " (Kultusministerium 1992, 37).

Angesichts der Identifikation der Städte mit ihren Universitäten und deren Klinika sowie der beschäftigungs- und gesundheitspolitischen Bedeutung der Hochschulmedizin für die jeweilige Region unterstützte der Wissenschaftsrat, der 1990 beide Medizinischen Fakultäten aufgesucht hatte, das Land in seiner Entscheidung, verband dies jedoch mit einer Reihe von Auflagen. Auf Grund der geringen Einwohnerzahl und der problematischen Finanzlage des strukturschwachen Landes empfahl er erstens eine Kapazitätsbegrenzung auf 1.350 Planbetten in Rostock und 1.050 in Greifswald, wobei im zweiten Fall die relativ geringe Anzahl durch enge vertragliche Kooperation mit einem Bezirkskrankenhaus kompensiert werden sollte (Wissenschaftsrat 1992a, 77). Mit Verweis auf den vergleichsweise hohen Anteil des Greifswalder Klinikums an der Regelversorgung der Bevölkerung wurde des weiteren die modellhafte Entwicklung eines bevölkerungsorientierten Lehr- und Forschungskonzeptes („Community Medicine") vorgeschlagen. Als zweite Prämisse neben der kapazitiven Beschränkung setzte der Wissenschaftsrat die fachliche Abstimmung beider Universitätsklinika mit klarer Schwerpunktbildung und Aufgabenteilung.

1994 nahm der Wissenschaftsrat die Hochschulmedizin in Mecklenburg-Vorpommern erneut in Augenschein und musste feststellen, dass man den 91er Empfehlungen nur bedingt gefolgt war. Beide Einrichtungen waren auf dem besten Weg, ein mehr oder minder vollständiges Leistungsangebot zu etablieren. Die Ausbauplanung im Umfang von insgesamt rund 1,9 Mrd DM wurde vom Wissenschaftsrat als überdimensioniert eingeschätzt und Korrektur gefordert. Unter Einbeziehung des Sozialministeriums und externer Experten legten Land und Universitäten Ende 1994 ein neues Konzept vor. Die Anzahl der HBFG-Betten (für Forschung und Lehre erforderliche Betten) wurde auf 760 in Greifswald und 988 in

Rostock reduziert. Ergänzt um sogenannte Versorgungsbetten (Landesbetten, die über das KHG finanziert werden) ergab der neue Ansatz eine Gesamtanzahl an Planbetten in universitärer Trägerschaft von 805 in Greifswald und 1412 in Rostock. Ausgegangen wurde nunmehr von einem Investitionsbedarf von rund 1,5 Mrd DM für beide Klinika innerhalb von 15 Jahren. Auf den ursprünglich geplanten Trägerwechsel und die empfohlene Verlagerung einzelner Universitätskliniken und ihre Zusammenführung mit städtischen Krankenhäusern wurde verzichtet (Wissenschaftsrat 1996, 131).

Abweichend von anderen Bundesländern zeichnete sich in Mecklenburg-Vorpommern schon zu Beginn der dem 1995er KMK-Beschluss folgenden Reformdebatte ab, dass nicht unbedingt eine landeseinheitliche Lösung im Visier der Hochschulpolitik stand. Vielmehr schienen unterschiedliche Rechtsformen für die Klinika der Universitäten Rostock und Greifswald im Bereich des Möglichen zu liegen. In gewisser Weise spiegelt sich in der differenzierten Herangehensweise das „historische Erbe“ wieder, denn zwischen den beiden Universitäten bestand schon zu DDR-Zeiten ein Ungleichgewicht hinsichtlich Umfang und Anteil der Medizin im Landes- und Einrichtungsmaßstab. 1989 waren in Greifswald rund 920 Medizinstudent/-innen eingeschrieben, die Hälfte davon im Bereich Militärmedizin, der nach der Wiedervereinigung gemäß Einigungsvertrag abgewickelt wurde.[4] Mediziner stellten rund ein Drittel der Studierendengesamtheit. An der Universität Rostock war die Anzahl mit rd. 1.220 deutlich höher, doch entsprach dies lediglich knapp einem Viertel der Studierenden (Ministerium für Bildung 1990). Aus Landessicht lag der Schwerpunkt der medizinischen Ausbildung also in Rostock, aus Binnensicht der Universität spielte die Medizin dagegen in Greifswald eine bedeutsamere Rolle.

Bezogen auf die institutionelle Reform der Hochschulmedizin verfolgte die Universität Rostock eine Strategie der Erneuerung im Rahmen der bestehenden Trägerschaft. Im Januar 1999 verabschiedete der Rat der Medizinischen Fakultät ein Thesenpapier mit Vorschlägen und Forderungen im Hinblick auf die bevorstehende Novellierung des Abschnitts Hochschulmedizin im LHG. Hochschulmedizin sollte demnach trotz erhöhten Wirtschaftlichkeitsansprüchen weiterhin eine öffentliche Aufgabe bleiben.

Plädiert wird für ein effizient geführtes Klinikum, das von der Universität weitgehend unabhängig, aber zugleich Gliedkörperschaft ist. Mit der LHG-Novellierung sollten nach Rostocker Auffassung grundsätzlich unterschiedliche

[4] Ein interessantes Detail am Rande: aus der Militärmedizin ist das Unternehmen MEDIGREIF hevorgegangen, das sich im Rahmen des Interessenbekundungsverfahrens um die Übernahme des Greifswalder Klinikums bemüht hat.

Regelungen für beide Universitätsklinika ermöglicht werden, eventuell im Rahmen einer Experimentierklausel. In unmittelbarer Reaktion auf die Befürwortung des Anstaltsmodells durch den Greifswalder Senat bekräftigte der Rat der Medizinischen Fakultät der Universität Rostock im Januar 2000 nochmals diese – im Vorjahr dem Kultusministerium übermittelte – Grundsatzposition. Gleichzeitig artikulierte man die Forderung nach stärkerer Einbeziehung in die landespolitische Debatte und nach Übertragung größerer betriebswirtschaftlicher Kompetenz an das Klinikum - auch innerhalb der bestehenden Rechtsform.

Anders wurde in Greifswald vorgegangen, wo regionale und universitäre Interessen besonders eng verwoben sind. Der Arbeitsmarkt hatte nach der Wende einen massiven Strukturwandel verbunden mit dem Abbau von Arbeitsplätzen hinnehmen müssen. Geblieben sind überwiegend kleine und mittelständische Betriebe. Der im Zuge des erfolgreichen Wiederaufbaus der Stadt zunehmende Fremdenverkehr konnte das Fehlen industrieller Arbeitsplätze bisher nicht kompensieren. Die Arbeitslosenquote in dieser städtischen Region liegt mit 20,1 Prozent (Januar 2001) nur knapp unter dem Landesdurchschnitt (Aktuelle Daten b). Die verkehrstechnische Anbindung ist nach wie vor unbefriedigend, was sich als hinderlich für die Entwicklung des Wirtschaftsraums erweist. Mit seinen rund 4.570 Beschäftigten – davon rund 2.790 in der Hochschulmedizin – zählt die Universität zu den größten Arbeitgebern. Die knapp 7.000 Student/innen – entspricht ca. 12 Prozent der Stadtbewohner (Rostock 6%) – stellen einen wesentlichen wirtschaftlichen Faktor dar, der zudem dazu beiträgt, die eingangs skizzierte demographische Entwicklung zu konterkarieren.

Von den universitären Einrichtungen gehen wesentliche Impulse im Bereich neuer Technologien aus. Auch die strukturelle Einbindung von Greifswald und damit Vorpommern in den baltischen Raum erfolgt in erster Linie über die Universität. Das Klinikum erbringt neben der für Universitätsklinika typischen Supramaximalversorgung Leistungen der Regelversorgung, ist also unverzichtbar für die gesundheitliche Betreuung in der Region. Insgesamt weist die Universität ein hohes Identifikationspotential für die Bevölkerung auf.

Im Unterschied zum „selbstbewußten Rostocker Meinungsbild“ kursierten in Greifswald trotz der Landeszusage und des positiven Votums des Wissenschaftsrates Gerüchte um eine mögliche regionale Zersplitterung der universitären Krankenversorgung oder Schließung des Klinikums. Die Investitions- und Bauplanung bis 2011 schien angesichts der aktuellen Gesundheitsgesetzgebung zu langfristig angelegt, um den rechtzeitigen Übergang von veralteten, kostenintensiven Strukturen zu betriebswirtschaftlicher Effizienz in einem modernen Klinikum zu ermöglichen.

Man glaubte die Existenz des Klinikums am Standort Greifswald ernsthaft in Frage gestellt.

In dieser Situation begann 1998 die Suche nach alternativen Finanzierungsquellen. Als vermeintlich beste Lösung wurde von der Hochschulleitung der Einsatz privaten Kapitals verbunden mit einem entsprechenden Wechsel der Trägerschaft propagiert. Dieser – an das Kultusministerium herangetragene – Vorschlag traf auf Widerspruch sowohl in der Professorenschaft als auch unter den Mitarbeiter/-innen. Dass die Geschehnisse an der Universität auch auf erhebliche Resonanz bei der Bevölkerung stießen, kann angesichts der engen Interessenverflechtung von Universität und Region nicht verwundern. Am Für und Wider der Privatisierung entzündete sich eine kontroverse Reformdebatte, in der die Frage nach der Wertigkeit akademischer Belange in Forschung, Lehre und Krankenversorgung gegenüber der Wirtschaftlichkeit des Klinikums ein zentrales Moment darstellte. Die Phase der Grundsatzentscheidung gipfelte in einem Beschluss des Akademischen Senats, das Klinikum in eine rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts zu überführen. Über die Entstehungsgeschichte des Beschlusses und die inhaltlichen Eckpunkte des „Greifswalder Modells“ gibt der nachfolgende Abschnitt Auskunft.

5. Das „Greifswalder Modell“[5]

5.1. Kontext und Genesis

Die Reform der Hochschulmedizin in Mecklenburg-Vorpommern vollzog sich innerhalb eines *bundesweit* gesetzten Rahmens. Dieser Ebene zuzurechnen ist erstens die Gesundheitsgesetzgebung, die den Handlungsbedarf erzeugte, die Richtung anzeigte und den Zeithorizont absteckte. Den zweiten Eckpunkt bilden die Festlegungen und Stellungnahmen der Kultusministerkonferenz, insbesondere die Aussagen zur Überführung von Hochschulklinika in andere Rechtsformen. Drittens gibt der Wissenschaftsrat mit seinen investitionsrelevanten Empfehlungen zur inhaltlich-strukturellen Entwicklung von Forschung, Lehre und Krankenversorgung Entscheidungsmaßstäbe vor. Hinzu kommen Vorgaben durch das HBFG, welches die Finanzierungsform bestimmt, sowie von Seiten des Planungsausschusses, der über das bauliche Investitionsvolumen entscheidet.

Auf der *Landesebene* traten folgende Protagonisten in Erscheinung:

[5] Falls nicht anders vermerkt, handelt es sich im folgenden um die Universität Greifswald.

- der Landtag (speziell Präsident, Bevollmächtigter des Landes beim Bund, Fraktionen) als zuständiges Gremium für Gesetzgebung und Landeshaushaltsbeschluss,
- die Staatskanzlei, die im Auftrag des Ministerpräsidenten für die Durchsetzung der politischen Richtlinien und die Koordination der Fachressorts verantwortlich zeichnet,
- das Finanzministerium, dem die Erstellung des Landeshaushaltsplanes entsprechend den politischen Zielvorgaben und den zu erwartenden Einnahmen sowie die Mitwirkung an der staatlichen Hochbauverwaltung obliegt,
- das Sozialministerium, in dessen Kompetenzbereich Grundsatzfragen und Koordinierung des Krankenhauswesens, Krankenhausplanung (einschließlich universitärer Krankenversorgung), Finanzierung und Baumaßnahmen fallen sowie
- das Kultusministerium, das in akademischen Angelegenheiten die Rechtsaufsicht, in staatlichen Angelegenheiten die Fachaufsicht über die Hochschulen einschließlich der als zentrale Betriebseinheit der Hochschule geführten Klinika ausübt.

Daneben spielten private Krankenhausträger, die Interesse an der Übernahme des Greifswalder Klinikums bekundeten, eine wichtige Rolle.

Auf der *Hochschulebene* agierten als relativ eigenständige Gruppen

- Hochschul- bzw. Klinikumsleitung und -verwaltung (Rektor, Kanzler, Ärztlicher Direktor, Verwaltungsdirektor),
- die Gremien der akademischen Selbstverwaltung auf Hochschul- und Fachbereichsebene (Senat, Rat der Medizinischen Fakultät/Dekan)
- die Professorenschaft (speziell der medizinischen Fakultät) sowie
- die Beschäftigten und ihre Interessenvertretungen (Personalräte, Gewerkschaft).

Eher randständig oder nur in Einzelfällen aktiv, hatten die Fachschaft Medizin, Kommunalpolitiker, Vertreter der örtlichen Wirtschaft, regionale Krankenhäuser, Krankenkassen, Ärztekammer und der im Interesse der Ärzteschaft handelnde Marburger Bund Anteil am Reformgeschehen. Die unmittelbar von den Folgen der Reform betroffene Personengruppe – die Patienten – blieb im Prinzip ungehört und spielte lediglich in der Argumentation eine Rolle. Nicht zu unterschätzen ist dagegen der Einfluss der Bevölkerung auf die Entscheidung. Protestkundgebungen, Demonstrationen und Unterschriftensammlungen der Universitätsangehörigen im Zusammenhang mit der Privatisierungsoffensive stießen auf breite Unterstützung in der Öffentlichkeit und riefen ein lebhaftes Medienecho hervor.

Die entscheidende Weichenstellung in Richtung Rechtsformänderung im Rahmen öffentlich-rechtlicher Trägerschaft erfolgte im Akademischen Senat der Universität. Die im Senatsauftrag von der Medizinischen Fakultät in Kooperation mit anderen Fakultäten und den Personalräten erarbeitete Beschlussvorlage stoppte

die von der Universitäts-/Klinikumsleitung und -verwaltung im Prinzip befürwortete Privatisierung. Von nicht geringerer Relevanz für den Reformprozess war die erklärte Bereitschaft des Kultusministeriums, sich dem Votum des Senats bei Einhaltung bestimmter Prämissen anzuschließen.

Durchgängig spielten Arbeitsgruppen eine prägende Rolle. Sie dienten in erster Linie der Problemidentifizierung und Meinungsbildung sowie der Konzipierung von Lösungsansätzen. Dabei wurde externer Sachverstand zu Rate gezogen, Vorortrecherchen durchgeführt, das gesetzliche Umfeld sondiert, Workshops veranstaltet und eine öffentlichkeitswirksame Informationspolitik betrieben. Nicht zuletzt verlieh der kollektive Hintergrund den erarbeiteten Positionspapieren und Forderungskatalogen das nötige Gewicht, um in der Landespolitik wahrgenommen zu werden. Lobbyarbeit und Bündnispolitik sind weitere Determinanten des Erfolgs. So dürfte die Allianz von Medizinischer Fakultät und Beschäftigten des Klinikums nicht unerheblichen Anteil an der Meinungsbildung auf ministerieller Ebene gehabt haben. Noch dazu hatte man sich fortlaufend um Unterstützung aus dem (gesetzgebenden) Landtag und den dort vertretenen Parteien auf Landes- und Regionalebene bemüht.

5.2. Leitlinien und inhaltliche Eckpunkte[6]

Das „Greifswalder Modell“ wurde von der vom Senat eingesetzten Arbeitsgruppe innerhalb weniger Wochen entworfen. Es bildete die Grundlage für einen im Januar 2000 mit großer Stimmenmehrheit gefassten Senatsbeschluss über die Zukunft der Hochschulmedizin am Standort Greifswald. Das Kultusministerium folgte – wie vorab zugesagt – der Grundsatzentscheidung der Universität und übernahm in den folgenden Monaten die Koordination der weiteren Modellausgestaltung. Parallel dazu wurde das Baugeschehen vorangetrieben und die Schaffung der erforderlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen in Angriff genommen.

Die Einberufung der Arbeitsgruppe war in Reaktion auf ein offizielles Interessenbekundungsverfahren erfolgt, welches privaten Trägern ein Podium für die Präsentation ihrer Übernahmeangebote geboten hatte. Die hochschulpolitische Diskussion schien durch die Privatisierungsofferten dominiert, wohingegen es für die Entwicklung anderer Szenarien an fundierten Kenntnissen über das aktuelle Reformgeschehen im Bundesmaßstab mangelte. Im Interesse einer ausgewogen Informationsbasis erteilte der Senat den Auftrag, alternative Trägerschaften und Fi-

[6] Die nachfolgenden Ausführungen geben wesentliche Aussagen der im Januar 2000 von der Senatsarbeitsgruppe eingebrachten Beschlussvorlage wieder, deren Erarbeitung und redaktionelle Abfassung durch HoF maßgeblich unterstützt wurde.

nanzierungsmöglichkeiten für die Hochschulmedizin unter besonderer Berücksichtigung neuer Organisationsformen zu prüfen und mit Blick auf die Angebote privater Träger mögliche Vor- und Nachteile aufzuzeigen.

Nachdem im Verlauf eines Workshops mit Rechts- und Finanzierungsexperten deutlich geworden war, dass Drittvorfinanzierung im Rahmen des HBFG (vgl. Planungsausschuss 1999a und b) als Möglichkeit beschleunigter Neubaurealisierung ausschied, richtete sich das Hauptaugenmerk auf Rechtsformänderungen. Die Arbeitsgruppe, bestehend aus Mitgliedern aller Fakultäten, Personalräten, studentischen Vertretern, Angehörigen der Hochschulleitung und -verwaltung sowie den HoF-Projektbearbeitern als externe Sachverständige, teilte sich in vier Teams, die sich auf folgende Einzelthemen konzentrierten: Landesbetrieb „Modell Sachsen-Anhalt“, Anstalt öffentlichen Rechtes „Modell Schleswig-Holstein“, Landesbetrieb „Vorstandsmodell Göttingen-Niedersachsen“, Baufinanzierung/Investitionen. Im Zentrum der Aktivitäten standen die Auswertung von hochschulpolitischen Dokumenten, Tagungsunterlagen, Rechtsgutachten und Gesetzestexten, die Erkundung von Umstrukturierungserfahrungen anderer Bundesländer vor Ort, die Verfolgung des bundesweiten Diskurses zur Überführung von Hochschulklinika in neue Rechtsformen, Expertenbefragungen, Gespräche mit Reformakteuren, Gruppendiskussionen mit Sachverständigen und die Teilnahme an wissenschaftlichen Veranstaltungen.

Ungeachtet des speziell auf Greifswald zugeschnittenen Reformvorschlags bestand von Anfang an Konsens hinsichtlich der landespolitischen Dimension der Thematik. Die Universität Greifswald versteht sich – so heißt es in der vom Senat angenommenen Stellungnahme – als ein integraler Bestandteil der Hochschul- und Krankenhauslandschaft Mecklenburg-Vorpommerns. Aus diesem Grund wurde eine kooperative Meinungsbildung und Entscheidungsfindung sowie eine abgestimmte Vorgehensweise der verschiedenen Akteure für unerlässlich erklärt.

Während anfänglich die Suche nach Möglichkeiten einer beschleunigten Neubauerrichtung im Vordergrund gestanden hatte, bestimmten in der Folge zunehmend grundsätzliche Fragen des Zusammenspiels von Universität (Klinikum) und Region sowie zwischen Lehre, Forschung und Krankenversorgung die Reformdebatte. In Anlehnung an die Empfehlungen des Wissenschaftsrates hat die Senatsarbeitsgruppe bei Prüfung vorliegender Reformkonzepte in Bezug auf ihre Tragfähigkeit für die Hochschulmedizin in Greifswald folgende Grundlagen und Wesensmerkmale universitärer Medizin besonders berücksichtigt und als *Leitlinien* verabschiedet:

- Sicherung der Einheit von Krankenversorgung, Lehre und Forschung als fundamentales Funktionsmerkmal der Hochschulmedizin,
- Wahrung der im Grundgesetz verankerten Freiheit von Forschung und Lehre verbunden mit der Bildungsverantwortung des Staates (der Länder),
- Weiterentwicklung des modellhaften Lehr- und Forschungskonzeptes der Community Medicine /Dentistry in Lehre, Forschung und Krankenversorgung,
- Beachtung der regionalen sozialen Verantwortung des Klinikums in Vorpommern,
- Wahrung der Letztverantwortung der Universitäts-Klinika im Krankenversorgungsbereich, Sicherung der Betreuung multimorbider Patienten oder von Patienten, deren optimale Versorgung der Zusammenarbeit verschiedener Spezialisten bedarf,
- Erhalt der medizinischen Fakultät als integraler Bestandteil der Gesamtuniversität im Interesse der Realisierung der mittelfristigen Konzepte interfakultärer Lehre und Forschung,
- Aufrechterhaltung beschäftigungs- und tarifpolitischer Standards,
- Stärkung von Mitarbeitermotivation und Mitbestimmung der Beschäftigten und ihrer Interessenvertretungen.

Die Leitlinien wurden durch eine Reihe *inhaltlicher Eckpunkte* untersetzt. Diese bildeten als eine Art konkretisiertes Leitbild den Maßstab, an Hand dessen die verschiedenen öffentlich-rechtlichen und privatrechtlicher Konzepte einer Eignungsprüfung unterzogen wurden. Nach Vorstellung der Senatsarbeitsgruppe sollten in Bezug auf

das Fächerspektrum

- sämtliche der für die Lehre relevanten klinischen Fächer in Lehre, Forschung und Krankenversorgung vertreten sein,
- am Standort des Klinikums alle klinisch theoretischen und vorklinischen Fächer angesiedelt sein, um den Studiengang Humanmedizin durchführen zu können,
- die großen Disziplinen vollständig und in räumlicher Nachbarschaft präsent sein;

die Leitungsverantwortung

- die Leitung für Lehre, Forschung und Krankenversorgung ungeteilt in der Verantwortung des Lehrstuhlinhabers liegen,
- dem Leiter die Möglichkeit gegeben sein, den Anforderungen von Lehre, Forschung und Krankenversorgung in ausreichender Unabhängigkeit gleichermaßen gerecht zu werden,
- die Leitungsstrukturen genügend Stringenz aufweisen, um eine Gesamtkonzeption für das Klinikum durchsetzen zu können;

das Qualitätsmanagement

- ein Qualitätsmanagement etabliert werden, in dessen Zentrum die effiziente betriebswirtschaftliche Führung des Klinikums unter Wahrung der Einheit und Gleichberechtigung von Lehre, Forschung und Krankenversorgung im Zentrum steht,
- effiziente Entscheidungsstrukturen geschaffen, die Effektivität und Attraktivität der Krankenversorgung verbessert, die Finanzströme von Forschung und Lehre gegenüber der reinen Krankenversorgung sauber getrennt und optimale Voraussetzungen für die Community Medicine/Dentistry erhalten werden;

die fachliche Struktur

- ausgehend von der Initiative der Universität Schwerpunkte in Bezug auf klinische Subspezialisierungen und Forschungsaktivitäten gesetzt werden,
- diese zwischen den Universitäten des Landes und darüber hinaus abgestimmt und durch die Landesregierung und den Wissenschaftsrat bestätigt werden;

die Mittelvergabe

- im Interesse von Mitarbeitermotivation und Effizienzsteigerung die Finanzmittel transparent und nach Leistungen ausgerichtet verteilt werden, und zwar insbesondere in Lehre und Forschung, aber auch in der Krankenversorgung,
- das Leistungsprinzip in der Forschung u.a. durch eine Mehrgewichtung zentraler Forschungsflächen und -mittel realisiert werden;

das Personal

- eine Personalausstattung gewährleistet sein, die hinsichtlich Umfang und Qualifikationsniveau den besonderen Ansprüchen der Hochschulmedizin gerecht wird,
- Arbeitsbedingungen und -klima so gestaltet werden, dass sich die Leistungsbereitschaft und das Reformpotenzial der Beschäftigten optimal entfalten können, weil die aktive Mitwirkung der Hochschulangehörigen zu den entscheidenden Faktoren einer erfolgreichen Umstrukturierung zählt.

In Auswertung der in Sachsen-Anhalt, Niedersachsen und Schleswig-Hostein gewonnenen Praxiseinblicke und unter Hinzuziehung von Sachverständigenaussagen zur privaten Trägerschaft wurde folgende Entscheidung getroffen und vom Senat als *Beschluss* verabschiedet:

„Das Klinikum der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald wird zukünftig als rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts (AÖR) geführt. Die AÖR wird mit allen unternehmerischen Kompetenzen ausgestattet, die die gesetzlichen Grundlagen dieser Rechtsform zulassen. Das Klinikum wird nach dem Integrationsmodell[7] be-

[7] Der KMK-Beschluss verweist auf zwei Ordnungsmodelle: Kooperationsmodell und Integrationsmodell (Kultusministerkonferenz 1995). Charakteristisch für das Kooperations-

trieben und durch einen Vorstand geleitet. Die Kontrolle des Leitungsgremiums obliegt einem Aufsichtsrat“ (Pressemitteilung der Universität Greifswald vom 29.1.2000).

Ein gemeinsamer Aufsichtsrat für die beiden Universitätsklinika wurde abgelehnt, weil dies als erster Schritt in Richtung der Bildung einer Landesuniversität interpretiert werden könnte.[8] Auf Ablehnung traf auch die Möglichkeit, von Seiten des Ministeriums durch Stichentscheid Einfluss in den Gremien nehmen zu können. Eine eindeutige Absage erteilte der Senat der Weiterführung des Klinikum unter „Beiziehung privater Geldgeber“. Gefordert wurde die Einsetzung einer interminis-teriellen Arbeitsgruppe, durch die unter Hinzuziehung externer Experten die Organisations-, Bau- und Finanzierungskonzepte konkretisiert werden müssten. Angesichts der Bedeutung einer zügigen Neubaurealisierung für die Wettbewerbsfähigkeit des Klinikums wird eine für Veränderungen offene Investitionsplanung für erforderlich gehalten. Dabei wurde eine zu Lasten der anderen Fakultäten gehende Finanzierung ausgeschlossen.

Die Arbeitsgruppe hatte sich im Vorfeld ausführlich mit der Verbesserung der Wirtschaftlichkeit des Klinikums und der Begrenzung der finanziellen Belastung des Landes beschäftigt und einen entsprechenden Maßnahmenkatalog vorgelegt. Darin wird für die Übergangsphase eine zeitbefristete Wahrnehmung der Verwaltung des Klinikums durch ein professionelles Management für sinnvoll erklärt. Primär zielen die Vorschläge auf eine beschleunigte Fertigstellung leistungs- und betriebswirtschaftlich relevanter Bauabschnitte bis zum Jahr 2007/2008, was gegenüber dem anzunehmenden Bautempo privater Träger lediglich einer zwei- bis dreijährigen Verzögerung gleichkommen würde. Kosteneinsparung könnten durch Streichung oder Fremdrealisierung bestimmter Einzelprojekte, Reduzierung von Flächen- und Ausstattungsansprüchen sowie Konzentrationseffekte realisiert werden: Als Prämisse setzte die Arbeitsgruppe die grundsätzliche Beibehaltung des investiven Planansatzes und der vom Wissenschaftsrat empfohlenen Struktur und Größe der theoretischen und klinischen Einrichtungen. Entlastung versprach man

---

modell ist die getrennte Zuordnung der Aufgaben in der Krankenversorgung sowie der Aufgaben in Forschung und Lehre an das Klinikum einerseits und die Fakultät/Universität andererseits. Die entsprechenden Entscheidungsgremien agieren grundsätzlich eigenständig, stehen aber in der Pflicht zu partnerschaftlicher Kooperation und Kommunikation. Im Integrationsmodell fallen dagegen die Belange der Krankenversorgung wie auch die Belange von Forschung und Lehre in den Kompetenzbereich eines Entscheidungsgremiums. In der Endkonsequenz kommt es zur Herauslösung der Fakultät aus der Hochschule und der Vereinigung mit dem Klinikum zu einer eigenständigen Hochschule.

[8] Wie die Entwicklung in Schleswig-Holstein belegt, waren die Fusionsvisionen nicht ganz unbegründet, denn dort wird inzwischen die Zusammenführung der Hochschulklinika Kiel und Lübeck vorbereitet.

sich des weiteren von der Ausgliederung sogenannter Nicht-Kernbereiche, d.h. von Bereichen, die nicht unmittelbar an Lehre, Forschung und Krankenversorgung gebunden sind, und dem Ausbau regionaler Kooperationsbeziehungen.

Von Seiten der Landeshochschulpolitik wurde dem Senatsvotum im wesentlichen gefolgt, wenn auch nicht alle Erwartungen an Stringenz und Tempo der Entscheidungsprozesse eingelöst wurden und nicht alle Partizipationsforderungen Eingang in den Reformalltag fanden. Bei Redaktionsschluss lag die Endfassung des Referentenentwurfs für das neue Landeshochschulgesetz[9] noch nicht vor. Es zeichnet sich jedoch ab, dass der Gesetzgeber die Führung der Klinika in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft festschreiben und die Überführung in eine rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts über eine Rechtsverordnung regeln wird. Sollte es zu einem Ausschluss der Privatisierung per Gesetz kommen, wäre damit eine der bereits 1999 öffentlich artikulierten Hauptforderungen von Gewerkschaft und Personalvertretung erfüllt.

6. Wissenschaftliche Erträge im Kontext von Qualität und Steuerung

Wie einleitend bereits ausgeführt, wies das Forschungsprojekt ausgeprägte Consultingmerkmale auf. Es zielte auf die Befriedigung des Beratungsbedarfs eines bestimmten Klientels. Die Haupintention galt der Förderung von Motivation und Befähigung der Akteure – speziell der Beschäftigten – eigene Reformszenarien unter Nutzung ihres Insiderwissens über die Leistungsprozesse zu erarbeiten und umzusetzen. Theoriegewinn stellte kein explizites Projektanliegen dar und ist somit eher als eine Art „Nebenprodukt“ zu betrachten. Beim Lesen der folgenden Abschnitte sollte berücksichtigt werden, das die theoriebezogenen Verallgemeinerungen im nachhinein, das heißt im Rückblick auf einen fast zweijährigen Reformprozess abgehoben wurden. Der Erkenntnishorizont des Projektes beschränkt sich bezogen auf den Programmbewältigungszyklus im wesentlichen auf die Phasen Initiation

[9] Der erste – in dieser Form nicht konsensfähige – Entwurf wies eine Experimentierklausel aus, die das Kultusministerium ermächtigt hätte, durch Rechtsverordnung die Rechtsform, Struktur und Aufgaben des Klinikums zur Verbesserung seiner Wirtschaftlichkeit neu zu regeln. „Dazu kann das Klinikum als Ganzes oder in Teilen als rechtlich unselbständiger Landesbetrieb, als rechtlich selbständige Anstalt des öffentlichen Rechts oder in einer Rechtsform des Privatrechts geführt werden“ (CDU Fraktion 2000). Dem Ministerium wäre es per Gesetz ermöglicht worden im Einvernehmen mit dem Finanzministerium, dem Senat der Hochschule und dem Klinikumsvorstand, über eine Rechtsverordnung das Klinikum einer Universität – unabhängig von der jeweils bestehenden Rechtsform – insgesamt auf eine geeignete Person des Privatrechts zu übertragen.

und Programmentwicklung. Die Phase der Implementation ist erst in Ansätzen erkennbar, zur Evaluierungsphase sind derzeit noch keine Aussagen möglich.

Das Forschungsprojekt ist in beiden Forschungsleitlinien des Instituts – „Qualität“ und „Steuerung“ – verankert und bietet die Möglichkeit einer modellqualifizierenden Verwertung der empirischen Befunde in Form der Bestätigung, Spezifizierung und Ergänzung des Theoriegebäudes. Dabei fällt positiv ins Gewicht, dass die sonst eher randständig behandelte Hochschulmedizin anscheinend eine Vorreiterrolle im Hochschulreformgeschehen übernommen hat. Der erhebliche Reformstau, die Komplexität der Probleme und die Dringlichkeit ihrer Bewältigung haben einen dynamischen, aber zeitlich überschaubaren Reformprozess initiiert, in dessen Verlauf Szenarien entwickelt und umgesetzt werden, die in Zukunft auch im nichtmedizinischen Hochschulbereich eine Rolle spielen dürften. Rechtsformänderungen sind längst kein Tabuthema mehr, sondern Gegenstand der aktuellen hochschulpolitischen Debatte. In Hamburg und Niedersachsen laufen bereits die Vorarbeiten für eine Gesetzgebung, die es gestattet, Hochschulen in neuer Trägerschaft zu führen. In diesem Sinne weisen die im Projektverlauf gewonnen Erkenntnisse über die Hochschulmedizin hinaus.

Untersucht wurde aus Sicht und mit Blick auf die Akteure, wie Qualität im Rahmen eines Reformvorhabens hoher Komplexität thematisiert und ausgehandelt wird. Das Projektanliegen bewegte sich im Spannungsfeld einer akademischen Qualitätsansprüchen verpflichteten Reform von Lehre und Forschung einerseits und einer auf Wirtschaftlichkeit zielenden, d.h. eher einem unternehmerischen Qualitätsverständnis folgenden, Reform der Krankenversorgung andererseits. Im Fall der Hochschulmedizin mit ihren vielfältigen systemischen Verflechtungen – Beschäftigungssystem, Gesundheitswesen, Bildung und Wissenschaft – handelt es sich um einen hochsensiblen Bereich der Landespolitik. Jede Entscheidung muss in einem mehrdimensionalen Kontext, mit sozialen und finanziellen Bezügen, abgewogen werden, woraus hohe Anforderungen an den Aushandlungs- und Abstimmungsprozess erwachsen.

Zu den Charakteristika zählen die Vielzahl und die Heterogenität der Akteure und ihrer Interessenlagen. Prioritätensetzung und Entscheidungsfindung sind mit erheblichem Zeitaufwand verbunden. Der Ausgleich zwischen den z.T. gegensätzlichen Positionen und die Erarbeitung von Lösungsvorschlägen, die die verschiedenen Ansätze sinnvoll miteinander verknüpfen, ist Gegenstand eines vielschichtigen Steuerungsprozesses. Der Erfolg der Reformbestrebungen hängt wesentlich davon ab, in wie weit es gelingt, Zielkonsens zwischen den kollektiven, politischen, administrativen und hochschulischen Handlungsträgern herzustellen. Dabei erfüllte das Projekt mittelbar – über die Unterstützung der Akteure – und unmittel-

bar – über die aktive Mitwirkung an Positionsbestimmung und Beschlussvorbereitung – selbst eine Steuerungsfunktion im Aushandlungsprozess der verschiedenen Interessengruppen.

Zur Forschungsleitlinie „Qualität“[10]

Verhältnis von Qualität erster und zweiter Ordnung

Der im Projekt beleuchtete Reformgegenstand weist kombinatorische Effekte hoher Komplexität auf. Erfolgversprechende Qualitätssicherung und -entwicklung bedürfen dem entsprechend einer komplexen Handlungsstrategie. Diesem Bedarf wird durch die Akteure in sehr unterschiedlichem Maß entsprochen. Die eine Seite geht deduktiv vor, d.h. sie stellt den komplexen Qualitätsanspruch in der Vordergrund und leitet daraus Lösungsansätze für einzelne Prozesssegmente ab. Gefragt wird primär, wie die Subbereiche im Hinblick auf die Verwirklichung der inhaltlichen Reformleitlinien optimal gestaltet werden können. Das schließt eine Infragestellung der vorgegebenen Rahmenbedingungen ein. Die andere Seite verfährt induktiv: das Interesse gilt in erster Linie der Lösung eines speziellen Problems, wobei zwar dem komplexen Qualitätsanspruch so weit wie nötig Rechnung getragen werden soll, aber Abstriche in Kauf genommen werden, wenn dies der Einzelfalllösung dient. Mangelhafte gegenseitige Wahrnehmung und Bezugnahme haben zur Konsequenz, dass isolierte Konzepte entwickelt werden, die nicht ausreichend ineinander greifen (können).

Als weiterer Konfliktherd haben sich Qualitätscluster, bestehend aus mehreren „Qualitäten zweiter Ordnung“, herausgestellt. Sie sind jeweils in einem spezifischen Bezugssystem mit eigenständigem Qualitätsverständnis verankert, weisen aber Überlappungen in einem Synergie- und Polarisierungseffekte nach sich ziehenden Umfang auf. Hochschulmedizin kann als Schnittmenge zwischen Gesundheits- und Hochschulpolitik aufgefasst werden. Während das Sozialministerium Verantwortung für die Gestaltung einer bedarfsadäquaten und finanzierbaren Krankenhauslandschaft unter Einbeziehung der Hochschulmedizin trägt, focusiert das Kultusministerium eine zukunftsorientierte Hochschulentwicklungsplanung unter Berücksichtigung gesundheitspolitischer Rahmenbedingungen für Universitätsklinika.

[10] vgl. zu den Begrifflichkeiten den Beitrag von P. Pasternack in diesem Band

Operationalisierung des komplexen Phänomens Hochschulqualität durch Komplexitätsreduktion

Die interessenbedingt unterschiedliche Herangehensweise ist mit Konsequenzen für die Bereitschaft zur Offenlegung operationalisierbarer Qualitätskriterien verbunden. Da die auf Komplexität fixierten Akteure eine Reduzierung auf eingleisige Reformstrategien befürchten, erfolgt die Diskussion so weit wie möglich intern, ohne ausreichende Rückkopplung zu den stärker auf Einzelstränge der Reform konzentrierten Akteuren. Der auf hohem Abstraktionsniveau angesiedelte komplexe Qualitätsanspruch (bzw. die ihn repräsentierenden universitären Grundsätze wie z.B. Einheit von Forschung und Lehre) besetzt in der offiziellen hochschulpolitischen Debatte eine fast unangreifbare Position. Er wird deshalb als eine Art Schutzschild ("Totschlagsargument") eingesetzt, hinter dem sich eine Vielzahl von Einzelinteressen verbergen, die nicht artikuliert werden, so dass der Konsensbildung die erforderliche Informations- und Kommunikationsgrundlage entzogen wird. Statt zu der für Komplexitätsbewältigung erforderlichen Öffnung (für Akteure, Argumente, unkonventionelle Verfahrensweisen etc.), kommt es zu Schließungen.

Aus dem legitimen Ansatz, Reformbestrebungen intentional an Hochschulqualität zu knüpfen, können also im Fall plakativer Handhabung durchaus Restriktionen für den Reformprozess erwachsen. Klärungsbedarf zeichnet sich hinsichtlich der Stellung von „Existenzsicherung" im Qualitätskanon ab. Zu fragen ist, ob diese im Vorfeld der Qualitätsbetrachtung anzusiedeln ist, ob sie als eigenständiges Qualitätselement fungiert oder ob es sich um einen der qualitativen Bewertung und Steuerung zugänglichen Prozessbestandteil handelt.

Zur Untersuchungslinie „Steuerung"

Problembewältigungszyklus

Die Vorgänge in Mecklenburg-Vorpommern lassen erkennen, dass der „policy cycle",[11] bestehend aus Initiation, Programmentwicklung, Implementation und Evaluierung, weder kontinuierlich noch gradlinig abläuft. Aus dem Wechselspiel von Dissens und Konsens resultieren Richtungsschwankungen und Brüche gefolgt von „Wiederholungsschleifen". Weder innerhalb noch zwischen den Phasen konnte eine kontinuierliche Vorwärtsbewegung festgestellt werden. Kennzeichnend waren

[11] Es wird modellhaft davon ausgegangen, dass sich die Problemlösung des politisch-administrativen Systems aus aufeinanderbezogenen Aktivitäten zusammensetzt, deren Abfolge sich in Sequenzen oder Phasen eines Zeitablaufs einteilen lässt, die vereinfacht in Form eines Kreises abgebildet werden kann (Schubert 1991, 69).

Roll-back-Aktivitäten, getragen von Einzelpersonen oder Akteursgruppen, deren Dimension sich bis hin zur Neubestimmung der Reformziele nach Abschluss der Entscheidungsfindung erstreckte. Der diskontinuierliche Reformverlauf hatte seine Wurzeln u.a. in einer instabilen Akteurskonstellation, wechselnden Allianzen und in Diskrepanzen zwischen individuellen Interessen und Beschlusslage. Verallgemeinerungen sind nur dahingehend möglich, dass sich Komplexität und Kompliziertheitsgrad des Reformvorhabens im Ablauf des Reformprozesses widerspiegeln. Die konkrete Ausprägung gestaltet sich fallspezifisch.

In jeder der Problembewältigungphasen sind Entscheidungen zu treffen. Mit zunehmender Komplexität des Reformgegenstandes wächst die Entscheidungsdichte. Innerhalb der Phasen bilden sich spezifische, zumeist hierarchisch strukturierte und wiederholt auftretende Meinungsbildungs- und Entscheidungsabläufe heraus. Prägend für die Partizipation der verschiedenen Akteure scheint ihre Position innerhalb des ersten Zyklus zu sein, da dessen Gestaltung im Wiederholungsfall Präferenz beigemessen wird. Die in der Startphase realisierte Präsenz in Gremien etc. wird im folgenden mit einem gewissen Automatismus fortgeschrieben. Dagegen lösen Abweichungen in Form von Ausgrenzungen aus der „Reformschaltzentrale“ bzw. der Kooptation neuer Mitglieder Begründungszwänge aus. Das kann sich positiv auswirken, und zwar dann, wenn Konflikte offengelegt und ausgetragen werden; kann sich aber auch als Hemmnis erweisen, wenn Vermeidungsstrategien die Prozessdynamik dämpfen.

Sind die Konfusionen der Startphase erst einmal überwunden, scheint der Trend generell in Richtung Wiederholung – z.B. von Arbeitsabläufen, Entscheidungsmustern, Kooperationsbeziehungen – zu gehen. Zu beobachten war die Herausbildung eines relativ stabilen Kreises an Reformaktivisten, die zwar in unterschiedlicher Zusammensetzung, aber stets meinungsbildend und prozessbefördernd agierten.

Einflussfaktoren auf den Reformverlauf

Zu den Charakteristika von Reformvorhaben, denen „Qualität zweiter Ordnung“ immanent ist, gehört das breite Spektrum an Akteuren. Die Komplexität des zu lösenden Problems spiegelt sich in der Komplexität der Interessenlagen wider. Die Heterogenität der Akteure übt einen wesentlichen, steuerungsrelevanten Einfluss auf den Reformprozess aus.

Die Beobachtung der Vorgänge in Mecklenburg-Vorpommern lässt darauf schließen, dass Reformfortschritt und -erfolg vor allem von der Stringenz der Steuerung und dem dabei verwirklichten Demokratieniveau abhängen. Restriktionen erwachsen in erster Linie aus mangelnder Transparenz und partieller Ausgrenzung

bestimmter Akteure aus dem offiziellen Diskussionsprozess. Auf den ersten Blick scheint die Beschränkung der Meinungsbildung auf die entscheidungskompetenten Gremien Vorteile in Bezug auf eine effektive Konsensaushandlung zu zeitigen. In der Realität erweist sich diese Vorgehensweise eher als konflikt- und aufwandsverstärkend.

Vieles spricht dafür, dass die Akzeptanz von akteursspezifischem Rollenverhalten und unterschiedlichen Positionen unter Anwendung des Prinzips des „runden Tisches“ erfolgsfördernd wirkt. Auch wenn Konsens die Zielmarke bildet, muss während der Aushandlung Dissens zulässig sein. „Dies heißt, die organisatorischen, imformationellen und zeitlichen Bedingungen dafür sicherzustellen, dass Widerspruch nicht nur artikuliert, sondern auch gehört und bedacht werden kann“ (Laske/Zauner 2000, 479).

Gleichberechtigte und -gewichtige Mitwirkung der verschiedenen Interessengruppen setzt allerdings mehr als nur bloße Bereitschaft zur Kooperation voraus. Den (potentiellen) Akteuren muss der entsprechende Aktionsraum auch eröffnet werden. Entscheidend für das Partizipationsausmaß der einzelnen Akteursgruppen scheinen folgende miteinander korrespondierende Säulen zu sein:

- Motivation einschließlich antizipierter Einflussnahme
- Führungs- und Entscheidungskompetenz,
- Informationszugang und Fachwissen/Qualifikation sowie
- Vernetzung und Öffentlichkeitspräsenz.

Diese Säulen stehen auf einem Fundament, das sich im wesentlichen aus dem vorhandenen Zeitbudget sowie den verfügbaren finanziellen und personellen Ressourcen zusammensetzt. Ist die „Harmonie des Säulenarrangements“ nachhaltig gestört (Extremfall: Entkopplung von Wissen und Entscheidung), sind Reformirritationen vorprogrammiert.

Qualität als „Zweckdienlichkeit eines Gutes oder Prozesses“ ist Gegenstand eines Aushandlungsprozesses, in dessen Verlauf die Akteure einen Kompromiss schließen. In wie weit sie sich mit diesem identifizieren, hängt vom Ausmaß der Berücksichtigung ihrer spezifischen Interessenlagen und Erwartungshaltungen ab. Je geringer das Identifikationspotential ausfällt, desto häufiger und nachdrücklicher wird im folgenden erneut opponiert und der gefundene Kompromiss in Frage gestellt. Umgekehrt kann ein maßgeblicher Einfluss auf das Aushandlungsresultat die Bereitschaft der betreffenden Akteure beeinträchtigen, sich konstruktiv in die weitere Reformdebatte einzubringen, weil mit Veränderung Verschlechterung assoziiert wird. In diesem Sinne ist Qualität ein instabiles Konstrukt, dessen Ausformung phasen- und akteursabhängig variiert.

Der Reformverlauf hängt darüber hinaus von der Komplexitätsadäquanz der Steuerung ab. Das Fehlen eines Gesamtverantwortung tragenden Gremiums bzw. die fehlende Bereitschaft der Akteure, gemeinsam Steuerungsfunktion wahrzunehmen, stellt ein erhebliches Handicap dar, dass um so stärker ins Gewicht fällt, je komplexer der Reformgegenstand ist und je divergenter die Akteure sind (z.B. im Hinblick auf berufliches Selbstverständnis, Arbeitsweise, Handlungsmuster, Kooperationsverhalten).

Unabhängig von dem Horizont der Steuerung lassen sich verschiedene, parallel existierende Strömungen ausmachen. Zu unterscheiden ist zwischen einer mehr oder weniger offiziellen und einer eher inoffiziellen, untergründigen Steuerungsebene. Zum einen agieren die Akteure in einem gesetzlichen und institutionellen Rahmen, der ihren Handlungen und Entscheidungen Struktur und Richtung vorgibt und ein gewisses Maß an Transparenz gewährleistet. Die zweite Strömung ist wesentlich stärker motivational, im Sinne der Dominanz von Individualinteressen, geprägt. Werden beide Strömungen in Personalunion vertreten, sind Zielturbulenzen unvermeidlich, insbesondere dann, wenn die Führungs- und Entscheidungsebene davon berührt ist. Es entsteht eine diffuse Reformatmosphäre, aus der Restriktionen für eine konsensuale Problembewältigung erwachsen. Kennzeichnend ist einerseits eine starke Bindung des Reformfortschritts an Interesse und Engagement von Einzelpersonen. Andererseits unterliegt die personelle Konstellation im Verlauf von Reformvorhaben hoher Komplexität Veränderungen in der Bandbreite von individueller Profilierung über Netzwerkbildung bis hin zur Neubesetzung von Leitungspositionen.

*

Abgeschlossen sei mit einem Ratschlag an die Universitäten, der sich auf die in zweijähriger Projektarbeit gemachten Erfahrungen stützt. Die Hochschulklinika durchlaufen im Zuge der Umsetzung von Reformvorhaben einen Lernprozess, den sie sich bewusst machen und hochschulöffentlich thematisieren sollten. Während im Fall Greifswald mit relativ großer Sicherheit davon ausgegangen werden kann, dass die Senatsbeschlüsse Eingang in die Hochschulchronik finden und den Planungsunterlagen ein Platz in der Verwaltung zugewiesen wird, ist eine in sich geschlossene Dokumentation des Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesses mehr als fraglich. Das Archiv der Pressemitteilungen ist aber nur begrenzt aussagefähig, beschränkt sich auf Einzelvorgänge und bietet letztlich nur dem Insider Zugang zu den Ereignissen. Personalräte und Gewerkschaften werden Flugblätter, Protestnoten und Forderungskataloge aufbewahren, die Universitätsleitung den Schriftverkehr mit den zuständigen Ministerien, die Landtagsfraktionen und Partei-

en ihre öffentlichen Stellungnahmen. Was sich im Hintergrund der über Verlautbarungen und Schriftstücke abgebildeten Geschehnisse abspielte, ist dagegen nur in den Köpfen der Akteure präsent. Von einer systematischen Aufarbeitung im Sinne einer Handreichung für die Steuerung kommender Prozesse kann kaum die Rede sein.

Das hier beschriebene Forschungs- und Beratungsprojekt hätte diese Lücke vielleicht schließen können; sein Auftrag lautete jedoch anders. Angesichts des Fehlens einer strukturierten Selbstreflexion besteht die Gefahr, dass die in mühsamem Ringen erarbeiteten Erfahrungen der beteiligten Akteure wieder verloren gehen und dass eventuell schon in Kürze die gleichen Hindernisse noch einmal mühselig überwunden werden müssen.

Literatur

Aktuelle Daten vom Arbeitsmarkt in Ostdeutschland (a). Stand Januar 2001, in: IAB Werkstattberichte Nr. 1.1/15.1.2001.

Aktuelle Daten vom Arbeitsmarkt in Ostdeutschland (b). Stand Februar 2001, in: IAB Werkstattberichte Nr. 1.2/15.2.2001.

CDU Fraktion im Lantag Mecklenburg-Vorpommern (2000): Gesetz über die Hochschulen des Landes MV. Gesetzentwurf der Landesregierung SPD/PDS vom 4.7.2000. Anmerkungen und Synopse.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (1999): Klinische Forschung. Denkschrift, Weinheim.

Dritter Krankenhausplan für das Land Mecklenburg-Vorpommer. Erlass des Sozialministeriums vom 21. Dezember 1999, in: Amtsblatt für Mecklenburg-Vorpommern vom 26.1.2000, S. 1993.

Erwerbszahlen im Osten werden zurückgehen, in: Der Tagesspiegel vom 21.2.2001, S. 18

Gesetz über die Gemeinschaftsaufgabe „Ausbau und Neubau von Hochschulen“ (Hochschulbauförderungsgesetz) vom 1.9.1969 (BGBl. I S. 1556) zuletzt geändert durch Gesetz vom 20.8.1996 (BGBl. I S. 1327) und Verordnung vom 21.9.1997 (BGBl. I S. 2390).

Gesetz zur Reform der gesetzlichen Krankenversicherung ab dem Jahr 2000 (GKV-Gesundheitsreformgesetz 2000) vom 22.12.1999 (BGBl. I S. 2626)

Gesetz zur Sicherung und Strukturverbesserung der gesetzlichen Krankenversicherung (Gesundheitsstrukturgesetz) vom 21.12.1992 (BGBl. I S. 2266).

Gesetz zur wirtschaftlichen Sicherung der Krankenhäuser und zur Regelung der Krankenhauspflegesätze (Krankenhausfinanzierungsgesetz - KHG) vom 29.6.1972 (BGBl. I S. 1009) i.d.F. der Bekanntmachung vom 10.4.1991 (BGBl. I S. 886) zuletzt geändert durch Gesetz vom 16.6.1998 (BGBl. I S. 1311, 1320).

Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern (1997): Hochschulgesamtplan, Schwerin.

Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern (1992): Hochschul-Entwicklungsbericht der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin.

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2000): Dokumentation des Arbeitstreffens der Hochschulmedizin in Sachsen-Anhalt. Arbeitstreffen im Rahmen der Evaluation 19. November 1999. Abschluss-Plenum, Halle (unveröffentlichtes Arbeitsmaterial, Stand Januar 2000).

Kultusministerkonferenz (1995): Überlegungen zur Neugestaltung von Struktur und Finanzierung der Hochschulmedizin. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29. September 1995, Bonn.

Laske, Stephan; Alfred Zauner (2000): Architektur und Design universitärer Verhandlungssysteme. Zur Konzeption und Praxis mehrfach geschichteter Rahmensteuerung, in: Laske, Stephan; Tobias Scheytt; Claudia Meister-Scheytt, Claus Otto Scharmer (Hrsg.) (2000): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. Universität und Gesellschaft – Schriften zur Universitätsentwicklung Bd. 1, München und Mering, S. 447-487.

Ministerium für Bildung (Hrsg.) (1990): Hochschulstatistik 1989 Studierende. Magdeburg.

Planungsausschuss für den Hochschulbau (1999 a): 28. Rahmenplan für den Hochschulausbau 1999 – 2002. Anlage drittvorfinanzierte Vorhaben, Bonn.

Planungsausschuss für den Hochschulbau (1999 b): 28. Rahmenplan für den Hochschulbau nach dem Hochschulbauförderungsgesetz 1999-2002, Bonn.

Pressekonferenz zum Jahresauftakt Ministerpräsidentin Heide Simonis : „2001 steht im Zeichen kontinuierlichen Strukturwandels“, in: Pressemeldungen der Ministerien und der Staatskanzlei Schleswig-Holstein vom 12.1.2001

Simon, Michael (2000): Neue Krankenhausfinanzierung – Experiment mit ungewissem Ausgang, Berlin.

Schubert, Klaus (1991): Politikfeldanalyse. Eine Einführung, Opladen.

Statistisches Bundesamt (2000 a): Finanzen der Hochschulen 1998. Fachserie 11, Reihe 4.5, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2000 b): Grunddaten der Krankenhäuser und Vorsorge- und Rehabilitationseinrichtungen 1998. Fachserie 12, Reihe 6.1, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2000 c): Kostennachweis der Krankenhäuser 1998. Fachserie 12, Reihe 6.3, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2000 d): Personal an Hochschulen 1999. Fachserie 11, Reihe 4.4, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (1999 a): Rechnungsergebnisse der öffentlichen Haushalte für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Fachserie 14, Reihe 3.4, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2000 e): Statistisches Jahrbuch 2000 für die Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart.

Statistisches Bundesamt (1999 b): Studierende an Hochschulen Wintersemester 1998/99. Fachserie 11, Reihe 4.1, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2000 f): Studierende an Hochschulen Wintersemester 1999/00. Fachserie 11, Reihe 4.1, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2000 g): Studierende an Hochschulen Wintersemester 1999/2000, Vorbericht. Fachserie 11, Reihe 4.1, Wiesbaden.

Statistisches Landesamt (2000 a): Akademische, staatliche und kirchliche Abschlussprüfungen in Mecklenburg-Vorpommern 1999. Reihe B III 3 – j/99, Schwerin.

Statistisches Landesamt (2000 b): Personal an Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern 1999. Reihe B III 4 – j/99, Schwerin.

Statistisches Landesamt (2000 c): Statistisches Jahrbuch Mecklenburg-Vorpommern 2000, Schwerin 2000.

Statistisches Landesamt (2000 d): Studienanfänger an den Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern 1992, 1995 bis 1999. Reihe B III 1/S 5, Schwerin.

Statistisches Landesamt (1999): Studierende an Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern Wintersemester 1998/1999. Reihe B III 1 – hj 2/98, Schwerin.

Statistisches Landesamt (2000 e): Studierende an Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern Wintersemester 1999/2000. Reihe B III 1 – hj 2/99, Schwerin.

Verordnung zur Regelung der Krankenhauspflegesätze (Bundespflegesatzverordnung – BPflG) vom 26.9.1994 (BGBl. I S. 2750).

Wissenschaftsrat (1976): Empfehlungen zu Aufgaben, Organisation und Ausbau der medizinischen Forschungs- und Ausbildungsstätten, Köln.

Wissenschaftsrat (1986): Empfehlung zur klinischen Forschung in den Hochschulen, Köln.

Wissenschaftsrat (1999): Empfehlungen zur Struktur der Hochschulmedizin – Aufgaben, Organisation, Finanzierung, Würzburg.

Wissenschaftsrat (1992): Leitlinien zur Reform des Medizinstudiums, Köln.

Wissenschaftsrat (1995): Stellungnahme zur Entwicklung der Hochschulmedizin, Köln.

Wissenschaftsrat (1992): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin. Teil III, Köln.

Wissenschaftsrat (1996): Stellungnahme zur weiteren Entwicklung der Hochschulmedizin in Mecklenburg-Vorpommern, in: Wissenschaftsrat (1996): Empfehlungen und Stellungnahmen. Bd. 2, Köln.

Zweites Gesetz zur Änderung des Hochschulbauförderungsgesetzes vom 20.8.1996 (BGBl. I S. 1327)

Qualitätssteuerung an Hochschulen

Chancen und Blockaden am Beispiel von Fachhochschulen

Gertraude Buck-Bechler

Dirk Lewin

1. Untersuchungsleitende Vorüberlegungen (119)
2. Untersuchungsmethodische Überlegungen (120)
3. Ausgewählte Untersuchungsergebnisse (122)

1. Untersuchungsleitende Vorüberlegungen

Dem aufmerksamen Beobachter der Hochschuldiskussion in Deutschland kann nicht entgehen, dass trotz umfangreicher Debatten zum Qualitätsproblem die tatsächlichen Entwicklungen vornehmlich vom Problem der Finanzknappheit geprägt sind. Es gelingt den Hochschulen nur in Ansätzen, diesem finanzökonomischen Steuerungstrend dadurch zu begegnen, dass Qualitätskriterien eine höhere Wertigkeit erhalten. Die Frage

> „Wie können qualitative Ansprüche an Hochschulleistungen als Steuerungskriterium im Vergleich zu Steuerungskriterien anderer Art (quantitative Ansprüche, Wirtschaftlichkeitserfordernisse, Normierungsansprüche usw.) besser zum Tragen kommen?“

hat also bis heute noch nichts von ihrer zentralen Bedeutung verloren.

Auf der Suche nach Erklärungen, warum das Qualitätsproblem von Hochschulen so schwer aufgegriffen wird, lassen sich zumindest zwei polarisierende Denkrichtungen beobachten:

Vertreter einer sozusagen ‚fatalistischen’ Richtung konstatieren, dass einerseits die Finanzmisere so groß und andererseits die Unfähigkeit zu Reformen an Hochschulen so traditionell ist, dass qualitative Diskurse an den Hochschulen völlig in den Hintergrund gedrängt werden. Demgegenüber schließen Protagonisten von Hochschule – und Hochschulforscher sollten sich als solche verstehen – nicht aus, dass sich Ursachen für die auf der Stelle tretende Qualitätsdiskussion im Qualitätsphänomen selbst und im Umgang mit diesem finden lassen.

Die Forschungsaktivitäten, über die hier zu berichten sein wird, ordnen sich in die zweite Denkrichtung ein. Ihnen liegen folgende *Annahmen* zugrunde:

- Die mögliche Steuerungsrelevanz qualitativer Ansprüche an Hochschulleistungen ist in dem Maße eingeschränkt, wie der Zusammenhang zwischen *Form* der Leistung und möglichen *Effekten* nicht jeweils konkret handlungsorientierend fixiert wird.
- Die Ursachen für eine solche einschränkende Handhabung qualitativer Ansprüche liegen zu wesentlichen Anteilen im traditionellen *Selbstverständnis* von *institutioneller Selbststeuerung* an Hochschulen.

Zur Erläuterung beider Annahmen wird thesenartig auf folgende Prämissen verwiesen:

- Qualität existiert nicht an sich, sondern subjekt- oder objektgebunden im Kontextbereich, und zwar als Summe von Merkmalen, die die Güte/Eignung des entsprechenden Betrachtungsbereiches in Bezug auf seine Aufgabenstellung/Zwecksetzung zum Ausdruck bringen. Durch diesen Bezug zur Zwecksetzung erfährt Qualität als Steuerungskriterium Relevanz.

- Im Bildungsbereich sind aber nur bedingt eindeutige Ursache-Folge-Beziehungen nachweisbar. Sie existieren oftmals ‚nur' als Erfahrungswerte und lassen sich auch nur in Grenzen normieren (was der Wirkung von Bildungsprozessen zum Vorteil gereicht). Es kann deshalb nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, dass qualitative Erwartungen/Ansprüche, wenn sie an Hochschulen und für Hochschulen geäußert werden, a priori auch so definiert werden, dass sie steuerungsrelevant sind.
- So vielfältig die Leistungsbereiche von Hochschule sind, so vielfältig können auch die Ebenen sein, für die qualitative Ansprüche Bedeutung erlangen. Zusätzlich bringen diese oftmals eine sehr differenzierte individuelle Sichtweise und Interessenlage zum Ausdruck. Qualität von Bildungsprozessen an der Hochschule ist also nicht nur eine schwer fassbare Steuergröße, sondern eine weiche zugleich: Gesteuert kann nur im Zuge der Verständigung werden. Aber genau dies gehört in der auf individuelle Wissenschaftlerpersönlichkeiten ausgerichteten Expertenorganisation Hochschule nicht zu den über Jahrzehnte ausgeprägten Wesensmerkmalen. Das heißt, die aufgrund ihrer spezifischen Arbeitsweise stark fragmentierte und individualisierte deutsche Hochschule ist nicht per Existenz derselben ein handelndes Subjekt mit eigener Identität, Zielstellung, Problembewusstsein und Kommunikationskultur.

2. Untersuchungsmethodische Überlegungen

Es ist unser Forschungsanliegen, mögliche Ursachen für den diffizilen Umgang mit dem Qualitätsproblem im Hochschulalltag aufzudecken, auf mögliche Hemmnisse und Blockaden aufmerksam zu machen[1].

In diesem Beitrag geht es gewissermaßen um eine Schwachstellenanalyse, die wir auf der Grundlage von empirischen Erfahrungen vornehmen wollen, die im Rahmen mehrerer Fallstudien an deutschen Fachhochschulen gesammelt wurden. Das heißt, wir haben keine unmittelbar auf das Anliegen ausgerichteten empirischen Untersuchungen durchgeführt, weil dabei das Problem der „Verzerrung durch eigene Betroffenheit der Probanden" aufgetreten wäre. Es musste damit gerechnet werden, dass die für Analysen zu gewinnenden Akteure in und außerhalb

1 Auf diese Begrenzung des Forschungsanliegens hinzuweisen, ist notwendig, weil damit absichtsvoll all jene (vorhandenen, aber eben noch unterrepräsentierten) Hochschulerfahrungen weitgehend ausgespart bleiben, die über erfolgreiche Qualitätsentwicklung und -sicherung berichten können (vgl. dazu HRK Beiträge zur Hochschulpolitik. Projekt Qualitätssicherung).

der Hochschulen u.U. auf Distanz zum Forschungsanliegen gehen, wenn sie sich dabei direkt als Betroffene in ihrer Arbeit gefühlt hätten. Letzteres wäre aber logische Konsequenz von empirischen Analysen gewesen, deren Ziel beispielsweise darin bestanden hätte, Qualitätsprobleme auf direktem Befragungswege zu thematisieren (diese Prämisse ist im übrigen im Verlauf der Untersuchungen mehrfach bestätigt worden). Erfolgversprechender erschien ein Vorgehen, das den notwendigen Erkenntnisgewinn mittelbar ermöglicht, also beispielsweise durch Zusammenarbeit mit Hochschulen im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung von Reformprojekten, die von ihnen selbst initiiert sind. Wenn diese Projekte Reformanliegen verkörpern, die

- die qualitative Veränderungen im Leistungsangebot und/oder in seiner Durchführung an der Hochschule beabsichtigten
- und die nicht schlechthin nur ein Veränderungs-, sondern vor allem ein Entwicklungsmoment beinhalteten,

dann sind damit implizit (wenn nicht sogar explizit) auch Fragen der Qualitätssteuerung verbunden. Sie können auf der Grundlage der in der Zusammenarbeit gemachten *Beobachtungen* des Akteursverhaltens an den jeweiligen Hochschulen sowie der in der Regel zu erstellenden *handlungsfeldnahen Analysen* und *Expertisen* übergreifend bearbeitet werden.

In der vorliegenden Arbeit ist dieser Weg beschritten worden.

Durch die sich in den letzten Jahren auf gesellschaftlicher und auf individueller Ebene immer rascher vollziehenden Veränderungen sind Hochschulen sensibilisiert, konkrete Leistungsangebote weiter zu entwickeln und/oder Bedingungen ihrer Realisierung neu zu setzen.

Am Institut für Hochschulforschung in Wittenberg waren seit 1997 enge Kontakte zu vier Fachhochschulen in Sachsen-Anhalt bzw. Brandenburg hergestellt worden. Dabei ging es entweder um die wissenschaftliche Begleitung von Reformprojekten durch das Institut oder um die Moderation von Diskussionsforen zur Qualitätsentwicklung (vor allem auf Rektoratsebene).[2] Es lag auf der Hand, die dabei gewonnenen Einblicke für das in Rede stehende Forschungsanliegen zu nutzen. (Die damit erfolgte Konzentration auf Fachhochschulen hat sich also mehr zufällig ergeben, als von vornherein absichtsvoll gesteuert.) Der Umgang mit dem Qualitätsproblem an den Hochschulen wurde vor allem unter folgenden Fragen beleuchtet:

[2] Über die Zusammenarbeit mit diesen Hochschulen an den konkreten Reformprojekten liegen entsprechende Arbeitsergebnisse vor, die nicht vordergründig Gegenstand dieser Betrachtungen sind.

- Wie werden qualitative Ansprüche an Bildungsleistungen fixiert? Welche Akteursgruppierungen sind daran beteiligt?
- Wie wird mit nutzerspezifischen Ansprüchen an bzw. Reflexionen der Effekte von Bildungsleistungen umgegangen?
- Welche Auswirkungen haben erkannte bzw. nachgewiesene Qualitätsdefizite in den Bildungsleistungen auf das Reformgeschehen an der Hochschule?

3. Ausgewählte Untersuchungsergebnisse[3]

I. Die curriculare oder studienorganisatorische Weiterentwicklung von Bildungsleistungen wird oft noch nur der Form nach und im Vertrauen auf qualitative Effekte vorgenommen, ohne diese wirklich zu ergründen und in den gestalterischen Konsequenzen zu bestimmen. (Es lässt sich ebenso die Umkehrung konstatieren: Effekte werden festgesetzt, ohne dafür inhaltliche oder organisatorische Formen zielgerichtet auszugestalten.)

Um dieses Ergebnis zu belegen, soll anhand von ausgewählten Beispielen für Innovationen im Leistungsangebot demonstriert werden, wie solche Implementationen an Hochschulen verlaufen können.

Erstes Beispiel: Auslandssemester für Studierende als obligatorisches Element des Studienganges

Internationalisierung als Aufgabe der Hochschulen bedarf u.E. heute, nach nun doch schon jahrelangen Diskussionen, keiner besonderen Begründung mehr. Aufmerksamkeit verdienen schon eher die Formen und Aspekte, mit denen Hochschulen diese Aufgabe zu realisieren versuchen. Dabei nehmen grenzüberschreitende Aktivitäten (vor allem für Studierenden) neben der Vergabe internationaler Abschlüsse immer noch einen vergleichsweise höheren, in die Öffentlichkeit getragenen Stellenwert ein als die Realisierung internationaler Dimensionen in Lehre und Forschung. Insofern ist es kaum verwunderlich, dass auch von studentischer Seite mit Internationalisierung sehr stark Auslandsaufenthalte assoziiert werden und sich deshalb wiederum Hochschulen bemühen, durch das Angebot solcher Auslandsaufenthalte attraktive Studiengänge zu entwickeln.

Das Besondere an den von uns beobachteten Studiengängen besteht nun darin, dass der Auslandsaufenthalt als qualitativ neues Element in Form eines obligatori-

[3] Die im Modellversuch „Dualer Fachhochschulstudiengang“ an der FH Merseburg und an der FH Magdeburg gewonnenen Erkenntnisse konnten in dieser Darstellung nicht berücksichtigt werden, sind aber über die genannten Veröffentlichungen zugänglich.

schen Auslandssemesters curricular verankert wird. Zum einen entsteht dadurch für die Studierenden kein zeitlicher Mehraufwand im Studiengang durch Auslandsaktivitäten in den Semesterpausen oder in Freisemestern. Zum anderen lässt die curriculare Verankerung auf eine integrative Bedeutung des Auslandsaufenthalts für die Lehr- und Studienprozesse an der Hochschule schließen. Zumindest war letzteres auch so in den konzeptionellen Unterlagen für die neuentwickelten Studiengänge ausgewiesen. Die internationale Perspektive auf fachliche Problemstellungen und Lösungsstrategien sollen sich die Studierenden, so die teilweise konzipierten Erwartungen der Hochschule, nicht nur in Lehrveranstaltungen ausländischer Gastdozenten am heimatlichen Hochschulort oder in fachlichen Diskussionen mit ausländischen Studierenden erarbeiten, sondern in einer obligatorischen Studienphase im Ausland.

In der Praxis der Handhabung dieses Auslandssemesters konnte nun folgendes beobachtet werden:

- Das obligatorische Auslandssemester ist als 5. Semester im Fachhochschulstudiengang festgelegt.
- Das Semester kann nach eigener Wahl als Theoriesemester an einer ausländischen Hochschule, als gemischtes Theorie-/Praxissemester, als Praxissemester bei einer ausländischen Firma oder als Auslandssemester mit einer wissenschaftlichen Problemstellung durchgeführt werden. Die Suche der ausländischen Partner kann vom Studenten selbst vorgenommen werden. Es können dafür aber auch Vorschläge und Kontaktaufnahmen durch die Hochschule genutzt werden.
- Mögliche Verbindungen zwischen Lehrveranstaltungen vor dem Praktikum und dem Praktikum wurden in den Anfängen der Einführung des Auslandssemesters für die Studierenden im wesentlichen über die Fremdsprachenausbildung und über fremdsprachige Lehrangebote von Gastdozenten realisiert. Über allgemeine Lebens- und Studienfragen des Gastlandes informierte sich der Studierende überwiegend selbst.
- Diese und die Durchführung von Workshops mit höheren Semestern über individuelle Erfahrungen im Ausland sowie über politische und kulturelle Besonderheiten des Gastlandes stellten auch gleichzeitig die Vorbereitung der Studierenden auf den Auslandsaufenthalt dar. Eine fachlich-inhaltliche Vorbereitung durch Lehrveranstaltungen an der Hochschule wurde von den befragten Studierenden kaum reflektiert. Eine Rückkopplung zwischen Hochschule, ausländischem Partner und Studierenden bezüglich der gewählten Form des Auslandsaufenthalts fand in Ausnahmen statt.

- Die Absolvierung des Auslandssemesters erfolgte aus Sicht der Studierenden, wenn man einmal von den finanziellen Mehraufwendungen absieht, im wesentlichen problemlos. Für die Ausgestaltung des Aufenthaltes hatten sie großzügigen Spielraum. Nach ihrer Einschätzung siedelten die befragten Studierenden ihre Haupttätigkeiten im Ausland vor allem in folgenden Bereichen an: Menschen in einem anderen Land kennen lernen, Einblick in das Gastland gewinnen und Verständnis entwickeln. Ihre Arbeitsintensität in fachlicher Hinsicht schätzten die Studierenden als geringer ein als während des Studiums im Heimatland.
- Nach Rückkehr aus dem Ausland wurde von den Studierenden der Nutzen dieses Praktikums vor allem in der Entwicklung sozialer Fähigkeiten, im Sprachtraining und in Erfahrungen über Sitten und Gebräuche des Gastlandes gesehen. Fachliche Effekte wurden nur ungenügend reflektiert. Ein definierbarer Nutzen für das weitere Studium oder den künftigen Beruf wurde kaum gesehen. (Als Ausnahmeerscheinung ist zu werten, dass vereinzelt Studierende einen vorzeitigen Studienabbruch erwogen haben, weil sie beispielsweise während ihres Auslandsaufenthaltes eine erfolgreiche Firmengründung vorgenommen hatten).
- Eine augenfällige Verbindung zwischen Auslandsaufenthalt und nachfolgenden Lehr- und Studienveranstaltungen seitens der Lehrenden oder der Studierenden konnte nicht beobachtet werden.

Nicht zu übersehen war aber eine gewisse Enttäuschung bei Lehrenden an der Hochschule über die Einschätzung des Nutzens des Auslandssemester durch die Studierenden bei ihrer Rückkehr aus dem Ausland: Man musste den Eindruck gewinnen, dass die Förderer des Auslandssemester an der Hochschule deutlich andere Aussagen erwartet hatten, ohne diese aber benennen zu können.

Damit sind wir bei dem vom Forschungsansatz her aufgeworfenen Problem angelangt: Im Beispielfall ist die Implementation eines obligatorischen Auslandsaufenthalts in den Studiengang zunächst mehr formal als integrativ vorgenommen worden. Damit wurden Effekte erzielt, die man allgemein mit einem Aufenthalt im Ausland verbinden kann, und zwar dass sich Studierende mit anderen Kulturen vertraut machen und Sprachkompetenzen erwerben. Diese Effekte liegen aber deutlich an der unteren Grenze der möglichen Wirkungen, die mit in den Studiengang eingebundenen Auslandsaufenthalten erreichbar sind: bezüglich der Weiterentwicklung interkultureller Kompetenzen im Fachgebiet und der Festigung der studentischen Selbstsicherheit im Studiengang. Effekte dieser Art waren weder von Lehrenden benannt worden, noch hatten die Studierenden mittelbar oder direkt aus Lehrveranstaltungen entsprechende Anregungen entnehmen können. Internationalisierung als Dimension von Lehre (und Forschung) hat zunächst in

sierung als Dimension von Lehre (und Forschung) hat zunächst in Vorbereitung des Auslandssemesters keine besondere Rolle gespielt; allerdings auch nicht in seiner Nachbereitung. Wie wichtig aber die Orientierung auf angestrebte Effekte von Innovationen für Studierende ist, konnte dadurch gezeigt werden, dass nachfolgende Studierende, die bei ihren Auslandsaufenthalten wenigstens mit Aufgabenstellungen aus der Hochschule gearbeitet haben, eher in der Lage waren, auch Bildungseffekte zu benennen. Sie schätzten entsprechend die individuell erzielten Erträge in der Auslandsphase signifikant positiver ein als ihre Kommilitonen, die zuvor ohne eine Aufgabenstellung den Aufenthalt absolviert hatten. Aufgabenstellungen können insofern zumindest als ein methodisch erfolgreiches Instrumentarium dafür gewertet werden, Studienphasen stärker integrativ miteinander zu verbinden.

Zweites Beispiel: Betriebspraktika im Studiengang, obligatorisch beginnend ab erstem Semester

Berufspraxis- und anwendungsbezogene Ausbildung werden als Markenzeichen besonders von Fachhochschulen geschätzt. Geht man weiter davon aus, dass die Anforderungen an eine solche Ausbildung einem starken Wandel unterworfen sind, weil neben studienfachbezogenen Qualifikationen überfachliche Kompetenzen für ein sehr flexibles Verhalten bei der Vorbereitung des Berufseinstiegs und im Berufsleben selbst an Bedeutung gewinnen, dann ist kaum verwunderlich, warum gerade Fachhochschulen immer wieder den Praxisbezug in der Ausbildung mit neuen Gestaltungselementen im Visier haben.

In den von uns beobachteten Studiengängen geht es darum, Praxisphasen für Studierende nicht als berufspraktisches Studiensemester vorzusehen, sondern studienbegleitend vom ersten Semester an. Ziel dieser studienbegleitenden Praktikumsform ist es, bereits mit dem ersten Studientag den Bezug zur künftigen beruflichen Tätigkeit der Studierenden in den Studienprozess zu integrieren. Dahinter könnte die Idee stehen, dass so komplexe Zielstellungen, wie das Anwenden erworbenen Wissens auf typische berufspraktische Aufgabenstellungen und deren Folgeabschätzung, die Entwicklung von Teamfähigkeit, von überfachlichen und sozialen Kompetenzen, die Vorbereitung des Berufseinstiegs schon während des Studiums, kaum in einer zeitlich und organisatorisch begrenzten Praxisphase realisierbar sind. Durch die möglichst zeitige und kontinuierliche Einbeziehung der Studierenden in die berufliche Praxisfelder werden u.U. bessere Bedingungen für die Ausbildung der komplexen Zielstellungen erwartet.

Damit die Studierenden aber auch ihre künftige Berufswelt als integralen Bestandteil des Studiums erleben können, kann allein die Aufnahme studienbeglei-

tender Praxisphasen in den Studiengang nicht ausreichend sein. Entscheidend für erwartete qualitative Effekte dürfte weiterhin sein, dass die Verzahnung der Lehr- und Studieninhalte mit den beruflichen Anforderungen nicht nur programmatisch festgehalten, sondern wirklich praktiziert wird und dass dafür auch studienorganisatorische Lösungen gefunden werden.

Bei der Implementation der ersten studienbegleitenden Betriebspraktika konnten folgende Sachverhalte beobachtet werden:

- Die zeitliche Integration der Betriebsaufenthalte in die Studienplanung je Semester ist den Studierenden freigestellt; studienorganisatorische Lösungen seitens der Hochschule gibt es nicht. Die Studierenden haben die Wahl zwischen semesterbegleitenden Betriebspraktika und Praktika im Block zwischen den Semestern. Festgelegt ist ein Umfang von jeweils 20 Tagen je Semester. Die Praktikumsbetriebe können vom Studierenden selbst gewählt oder mit Unterstützung der Hochschule ausgesucht werden.
- Die Studierenden entschieden sich im Grundstudium eher für geblockte Betriebsaufenthalte und einen häufigeren Wechsel der Betriebe jeweils nach Semesterende. Aus finanziellen Erwägungen wählten sie den Praktikumsort auch gern in der Nähe des Wohnortes. Die Durchführung eines Blockpraktika an Stelle eines semesterbegleitenden Praktikums hat vor allem beim Wechsel zwischen dem Winter- und Sommersemester zur Folge, dass den Studierenden keine Zeit zur Nachbereitung bzw. Vorbereitung des Semesters bleibt, da die Zeitspanne zwischen den Semestern vollständig durch die Absolvierung des Praktikums ausgefüllt wird. Die dominierende Form des Blockpraktikums im Grundstudium hat vor allem studienorganisatorische Ursachen. Eine Belastung durch Lehrveranstaltungen von 34 bis 35 SWS lassen kaum Freiräume für semesterbegleitende Aufenthalte in Betrieben. Außerdem verfügen Studienanfängern kaum über die erforderlichen Informationen und Kontakte zur regionalen Wirtschaft, um bereits mit Studienbeginn ein studienbegleitendes Praktikum aufnehmen zu können.
- Im Fachstudium absolvierten die Studierenden das Praktikum überwiegend semesterbegleitend, um einerseits gemeinsam mit dem Betrieb ein Thema für die Diplomarbeit zu entwickeln und andererseits den künftigen Berufseinstieg gezielt vorzubereiten. Die Belastung durch Lehrveranstaltungen sank hier auf 20 bis 25 SWS.
- Den Nutzen der Betriebspraktika sahen die Studierenden im Grundstudium vor allem im Einblick in Betriebswelten. Deshalb wechselten sie auch die Betriebe. Für die Praxispartner sind Studierende im Grundstudium billige Hilfskräfte. Ihnen fehlen nach ihrer Ansicht die erforderlichen fachlichen Voraussetzun-

gen, um wirklich fachlich tätig werden zu können. Praxispartner der Hochschule sind insbesondere über die Effekte des Praktikums zu Beginn des Studiums enttäuscht. Eine wie auch immer gestaltete Verzahnung von Theorie und Praxis konnte im Grundstudium nicht beobachtet werden.

- Die Effekte semesterbegleitender Praktika im Fachstudium sahen Studierende vor allem in einer kontinuierlichen und komplexen Beschäftigung mit berufsrelevanten Inhalten, in der Arbeit im Team und im unmittelbaren Abschätzen von Folgen, die das eigene Handeln hat. Sie konnten einen direkten Bezug von beruflicher Tätigkeit zu inhaltlichen Schwerpunkten des Fachstudiums herstellen. Aufgabenstellungen, die die Studierenden gemeinsam mit einem Hochschullehrer und dem Praxisbetrieb entwickelten, sichern in dieser Studienphase in starkem Maße die Verbindung von fachspezifischen Lehrinhalten und berufspraktischen Anforderungen. Für Praxispartner der Hochschule ist wichtig, in dieser Phase geeignete neue Mitarbeiter zu identifizieren, die nach kurzer Einarbeitungszeit (weil fachliche Spezialisierung und soziale Kompetenz bereits im Studium entwickelt wurden) als vollwertige Mitarbeiter agieren können.

Analogien zur Implementation von Auslandspraktika in den Studiengang sind nicht zu übersehen: Neue, innovative Studienformen sichern nicht an sich qualitative Effekte. Die Formen müssen in Hinblick auf erwünschte Effekte gestaltet werden. Für die semesterbegleitenden Praktika im Fachstudium gelingt dies eher (als im Grundstudium), weil dort eine zeitliche Integration in den Studiengang zumindest nicht behindert wird und weil die inhaltliche Integration in fachlichen Aufgabenstellungen einen wichtigen Ansatzpunkt hat. Für das Grundstudium sind im Prinzip noch keine Gestaltungslösungen in Sicht. Weder die für eine Implementation studienbegleitender Praktikumsformen in das Curriculum notwendige, angemessene zeitliche Belastung der Studierenden mit Lehrveranstaltungen ist gesichert noch die für die Verzahnung von Theorie und Praxis notwendige inhaltliche Strukturierung des Grundstudiums ist im Blickfeld. So lernen zwar die Studierenden schon sehr früh im Studium mögliche Berufsfelder kennen; aber welche ihre Entwicklung beeinflussende Erfahrungen sie dabei sammeln, bleibt zum einen dem Zufall anheim gestellt und zum anderen für das weitere Studium mehr oder weniger ungenutzt. Dabei kann, um nur ein Beispiel zu nennen, allein eine *gezielte Beobachtung* von Arbeitsprozessen, vor- und nachbereitet an der Hochschule, bereits schon im Grundstudium wertvollen Erkenntnisgewinn sichern, der u.U. bereits zu einem besonders für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen veränderten Nachfrageverhalten der Studierenden an der Hochschule führt.

Allein das könnte studienbegleitende Praxisphasen in ihren Qualitätseffekten auszeichnen.

Drittes Beispiel: Intensivierter Regionalbezug der Hochschule

Regionalbezug spricht die Qualität der kooperativen Beziehungen zwischen Hochschule und Region und damit den Problemkreis Hochschule als Standortfaktor an. Die Neu-Gewichtung der Wirtschafts- und Standortfaktoren, weg von Rohstoffen und Expansion, deren wirtschaftliche Stimulanz ausgereizt sind, hin zu Wissens- und Innovationspotential als Faktoren mit neuer Schubkraft, ist unumkehrbar. Die Hochschulen sind ein enorm wichtiger „Produzent" und Anbieter solcher (weichen) Standortfaktoren, also sind auch einerseits die gesellschaftlichen Erwartungen hinsichtlich der regionalen Wirksamkeit von Hochschule groß. Andererseits können die Hochschulen diesen Ansprüchen nicht allein aus eigener Kraft gerecht werden; eine gute Zusammenarbeit mit der Region ist wesentliche Voraussetzung für erwartete Leistungen in Ausbildung und Forschung.

Die möglichen qualitativen Effekte einer solchen Intensivierung des Regionalbezuges sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und seitens der Hochschule nicht immer leicht nachweisbar. Wenn beispielsweise die Erwartung so global angesetzt wird, dass durch das Zusammenwirken von Hochschule und Region Effekte in Form von Beschäftigungsentwicklung, Wirtschaftswachstum und Verbesserung der Lebensqualität zu erzielen sind, dann muss die Hochschule aus verschiedenen, hier nicht näher zu erörternden Gründen die Belege weitgehend schuldig bleiben. Ganz anders kann aber die Hochschule agieren, wenn sie sich auf überschaubare Effekte konzentriert, wie etwa darauf, durch die Zusammenarbeit mit der Region das Bildungspotential aus der Region für die Region zu erschließen, regionale Entwicklungsfelder zu thematisieren oder Innovationsbereitschaft und -fähigkeit regionaler Unternehmen und Einrichtungen zu unterstützen.

Die Reihe der Hochschulen, die regionalen Beziehungen durch entsprechende Qualitätsentwicklung Aufmerksamkeit schenkt, ist zweifellos in den letzten Jahren gewachsen. Bei genauerer Analyse des in dieser Hinsicht zu beobachtenden größeren Engagements kann man allerdings auch zu dem Eindruck gelangen, dass nicht selten im Vordergrund der Überlegungen ‚nur' die Erhöhung der regionalen Aktivitäten an sich seitens der Hochschule stehen. Wesentlich weniger Hinweise erhält man darauf, dass forciertes regionales Engagement mit einem entsprechenden Selbstverständnis an den Hochschulen verbunden ist, nicht nur die Kontakte an sich zu erhöhen, sondern auch mögliche Effekte zu sichern. Insofern ist es dann nicht verwunderlich, dass erhöhtes Engagement einer ganzen Reihe von Hochschu-

len in der Region nicht ohne weiteres auch mit starken regionalen Entwicklungsimpulsen in Verbindung gebracht wird.

Folgende Fakten konnten in den Untersuchungen festgehalten werden:

- Nicht nur, aber auch wegen unbefriedigender Studienanfängerzahlen erweitern Hochschulen ihr Leistungsangebot durch Profilierung von Studiengängen in den Grenzbereichen von Fächern (z. B. Mechatronik) und verstärken Hochschullehrer ihre Kontakte zu Gymnasien in der Region (Projektwochen in den Labors der Hochschule, Vorträge von Professoren in den Gymnasien, Weiterbildung für Lehrer an der Hochschule u. a. m.). Offen bleibt aber dabei für die Hochschule, inwieweit sie damit überhaupt Berufswünsche von Studierwilligen aus der Region für ein Studium in der Region erreichen kann. Entsprechende Analysen unter Gymnasialschülern zeigten, dass sich ihre Berufswünsche nur teilweise mit dem Bildungsprofil der Hochschule treffen und eine relativ hohe Anzahl beruflicher Interessen vom Studienangebot weg tendiert. Natürlich ist das Transparent-Machen des regionalen Studienangebotes durch die Hochschule für Gymnasialschüler unentbehrlich, wenn an ihre Bildungsentscheidungen regionale Erwartungen geknüpft werden; aber es ist nicht hinreichend. Damit die Schüler in ihre Interessenstrukturen eventuell auch regionale Orientierungspunkte integrieren können, benötigen sie vor allem eine sehr individuelle Beratung über längere Zeit, die nicht vordergründig von der Hochschule geleistet werden kann.
- Über Projekt- und Diplomarbeiten sowie Praktika sind mehr und mehr Akteure an der Hochschule bemüht, vielfältige studentische Kontakte zu Unternehmen der Region herzustellen. Hochschullehrer präsentieren Forschungsleistungen, ermöglichen Dienstleistungen in den Labors der Hochschule und geben Beratung. Es sind aber kaum Belege dafür zu finden, wie diese intensivierten Regionalkontakte zu Synergien für die Ausbildung (und für die Forschung) führen, die Lehr- und Studienveranstaltungen verändern. Viel eher sprechen die Kooperationspartner noch darüber, welchen Nutzen studentische Arbeiten in Form kostengünstiger wissenschaftlicher Dienstleistungen den Betrieben `bescheren`. Es gibt kaum Aussagen darüber, welchen Stellenwert die Problematik der Region in den Lehrveranstaltungen einnimmt, inwieweit durch die Lehre eine Sensibilisierung der Studierenden für regionale Entwicklungsbelange erfolgt und kreative Lösungsstrategien entwickelt werden. Es liegen kaum Hinweise darüber vor, wie mit dem engagierten Wissens- und Technologietransfer in die Region auch Wissen über die Region zur Verfügung gestellt und der Vorteil der Hochschule, interdisziplinäre Lösungen anzubieten, auch ausgespielt wird.

Um es auf einen Nenner zu bringen: In den Kontakten mit den Hochschulen hat sich der Eindruck verdichtet, dass Hochschulangehörige offensichtlich die höher bewertete Standortfunktion zunächst einmal als eine Art Bringepflicht verinnerlichen. Dies führt – etwas grob vereinfacht – dazu, dass Hochschulen regional mit einer Zunahme von Aktivitätsformen eher reagieren als agieren. Sie reagieren, wenn studentische Nachfrage ausbleibt; sie reagieren auf regionale Anfragen, auf Erwartungen und Wünsche der Region, entsprechende Leistungen zur Verfügung zu stellen usw. Aber sie reflektieren zu wenig darüber, dass das weiterzuentwickelnde Leistungsspektrum der Hochschule in besonderer Weise für die Selbstorganisation der Region *nutzbar* gemacht werden muss, dass *regionale Belange* gezielt zu *thematisieren* sind, um regionale Wirkungen anzustreben, und dass Effekte gemeinsam mit den regionalen Partnern zu sichern sind. Beabsichtige regionale Wirkungen von Hochschulleistungen kommen vor allem dann regional auch an, wenn sie als *Wechselbeziehung zwischen Hochschule und Region* verstanden und der Schnittpunkt entsprechend gestaltet wird. Das ist ein Problem der Hochschule, aber auch eines der Region. Um Wechselseitigkeit zu befördern, sind nicht nur die Hochschule, sondern ebenso regionale Verantwortungsträger gefragt, was das Qualitätsproblem nicht einfacher gestaltet.

Diese Darstellung von Einzelbeispielen sollte ausreichen, um verdeutlicht zu haben, wie wenig beherrschbar das Qualitätsproblem an Hochschulen ist, wenn qualitative Veränderungen von Bildungsleistungen und erwartete Effekte nicht im Zusammenhang gesehen und entsprechend gestaltet werden.

Dass diese Beispiele keine Ausnahmeerscheinungen sind, soll noch kurz mit folgenden Hinweisen belegt werden. Einhergehend mit der zunehmenden öffentlichen Debatte zum Qualitätsproblem fehlt es den Hochschulen nicht an Vorschlägen für Innovationen, um ihr Image aufzubessern. Aus Sicht der Hochschulen, auch der von uns kontaktierten, stellt sich dabei immer wieder die Frage, welchen der allgemeinen Trends sie beispielsweise für Weiterentwicklungen in den Studiengängen folgen sollen: dual oder mit internationalen Abschlüssen oder als sogenannte Bindestrich-Strukturen oder modular oder mit einheitlichem Grundstudium für verwandte Studienrichtungen oder ...! Soweit, so gut. Leider lässt sich dann nicht selten in den Debatten beobachten, dass die zu treffenden Entscheidungen noch sehr wenig davon geprägt sind, welche qualitativen Wirkungen von angestrebten Innovation ausgehen sollen, sondern viel stärker davon, was die neue Formen an Veränderungen im eigenen Lehrangebot mit sich bringen und inwieweit diese zu akzeptieren sind. Auch dafür nur einige wenige Belege:

- Im Ringen um ein *gemeinsamen Grundstudium* beispielsweise für Ingenieurstudenten ging es zunächst vordergründig darum, die Effizienz von Lehrveran-

staltungen durch Zusammenlegen von Studienrichtungen (aufgrund sehr kleiner Studentenzahlen) zu erhöhen. Damit rückte die Verteilung der Gesamtstunden auf die einzelnen Fächer weit mehr in den Mittelpunkt der zeitaufwendig geführten Debatten als die mit einer solchen Gestaltungsvariante auch möglichen qualitativen Effekte: der sich verfestigenden Fachabschottung zwischen Ingenieurdisziplinen wieder eine fächerübergreifende Verknüpfung entgegenzusetzen und damit den Absolventen in späteren Arbeitsbereichen, wie vor allem Mittel- und Kleinbetrieben, eine größere Breite im Erfassen von Problemfeldern zu vermitteln und Zusammenarbeit mit anderen Fachvertretern zu ermöglichen.

- Das Angebot an *Bindestrich-Studiengängen* (z. B. Wirtschaftsinformatik) sollte eigentlich – so möchte man meinen – eine disziplinüberschreitende Ausrichtung der Absolventen als Effekt einer solchen Ausbildung zum Ziel haben. Wenn aber Studierende in solchen Studiengängen von einer additiven Aneinanderreihung von Lehrfächern aus den beteiligten Fachbereichen berichten, die einen wenig miteinander verflochtenen und organisatorisch chaotischen Studienablauf zur Folge hat, dann kann die mit der Innovation mögliche Wirkung keine große Rolle in der Entwicklung solcher Studiengänge gespielt haben.
- Für *duale Studiengänge* ist es wichtig (vgl. Jahn, 2001), ob beide Partner (Hochschule und Betrieb) die qualitativen Effekte darin sehen, die Lücke zwischen beruflicher Ausbildung und Studium effektiv zu schließen, an neuen Studienstrukturen gemeinsam zu arbeiten, neue Synergien aus der Praxis für die Ausbildung an der Hochschule und umgekehrt zu erschließen. Hoffen beispielsweise Betriebe nur, auf diesem Wege mit geringen finanziellen Einsatz qualifizierte Mitarbeiter an das Unternehmen zu binden – und Hochschulen, auf diesem Wege weitere Studierende zu gewinnen, können die qualitativen Potenzen dualer Studiengänge nur eingeschränkt zum Tragen kommen.
- Für die *Modularisierung* von Studiengängen, so scheint es, sprechen eher Erwartungen, die Einführung eines Credit-Systems zu befördern, als qualitative Wirkungen derart, Studiengänge an den Hochschulen noch stärker adressatengerecht flexibilisieren zu können und den Einstieg in ein lebenslanges Lernen vorzubereiten.
- Über die mit der Einführung *internationaler Abschlüsse* verbundene Vielfalt an möglichen qualitativen (und auch quantitativen) Wirkungen wird an anderer Stelle berichtet (vgl. Jahn, 2001). Hier sei deshalb nur der Sorge Ausdruck verliehen, dass dem großen Boom, der gegenwärtig mit Bachelor- und Masterstudiengängen verbunden ist, nicht annähernd der Umfang der inhaltliche Diskus-

sion um qualitative Effekte und Folgewirkungen dieser Studiengänge entspricht. So wichtige Problemkreise, wie die Ausbildung interkultureller Fähigkeiten im deutschen Hochschulsystem, die Gewichtung von Interdisziplinarität in verkürzten Studiengängen für den ersten berufsqualifizierenden Abschluss, die Möglichkeit der Doppelqualifikation oder Folgen neuer Hochschulabschlüsse für das deutsche Bildungsverständnis und für die Differenziertheit in deutschen Hochschulwesen, werden von Themen der internationalen Kompatibilität von Hochschulabschlüssen, der Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit deutscher Hochschulen, der Senkung der Abbrecherquoten und der Erhöhung der Zahl ausländischer Studierender in Deutschland überdeckt.

Im Sinne eines Kommentars zum soweit referierten ersten Untersuchungsergebnis lässt sich zusammenfassend feststellen, dass es nicht die Regel im Hochschulbereich ist, bestimmte qualitative Erwartungen hinsichtlich von Bildungsleistungen in ihrer Form auch in ihren Effekten explizit zu hinterfragen. Es gehört mindestens aus Sicht der Lehrenden nicht zur traditionellen Hochschulkultur, Leistungsprozesse über Inhalt und bestimmte Formen des Lehrens hinaus in ihren Zusammenhängen auszuloten. Im allgemeinen helfen Erfahrungswerte, ein bestimmtes Vorgehen als wünschenswert oder als nicht wünschenswert zu qualifizieren. Zusammenhänge zwischen Vorgehen und Zwecksetzung werden nur selten absichtsvoll reflektiert. Qualitätseffekte bleiben so oftmals ungenannt oder verbleiben im Nebulösen, die Nützlichkeit nur erahnen lässt. Lehrtraditionen und objektive Ursachenvielfalt für qualitative Wirkungen von Bildungsleistungen erschweren den Umgang mit dem Qualitätsproblem an Hochschulen.

II. Hochschulen sind sich noch zu wenig bewusst, dass Qualitätserwartungen auch Ausdruck akteurstypischer Interessen sind und dass deshalb Abstimmungsbedarf besteht.

Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsansprüchen kann nicht nur – wie wir gesehen haben – auf Grund unzureichender Fixierung eingeschränkt sein, sondern auch dadurch, dass Akteure von Bildungsprozessen zweifellos ihre eigenen Interessen und Erwartungen in diese Prozesse mit einbringen. Je vielfältiger die beteiligten Akteursgruppierungen sind, um so differenzierter können die das Engagement bestimmenden Interessen und damit die Sichtweisen auf Qualität und Nutzen von Bildungsleistungen sein. Dies gilt für Lehrende und für Studierende als Hauptakteure von Bildungsprozessen im besonderen; dies gilt aber auch für Praxispartner der Hochschulen, die zunehmend enger (wie am Beispiel des Regionalbezuges gezeigt werden konnte) in von Hochschulen zu verantwortende Bildungsprozesse integriert sind.

Um mit Hilfe von Qualitätsansprüchen steuern zu können, sollten also an den Hochschulen auch die unterschiedlichen Interessenlagen hinsichtlich des Leistungsangebots bekannt sein und über zu definierende Qualitäten Verständigung gesucht werden. Damit können von der Hochschule wichtige Bezugspunkte für curriculare Entscheidungen herausgefiltert werden, ohne dass damit die Hauptverantwortung der Hochschule für Qualität der Bildungsleistungen in Frage gestellt wird. Beides scheint nicht unbedingt selbstverständlich für Hochschulen zu sein, wie in den Untersuchungen beobachtet werden konnte.

Anschauliche Belege dafür liefern Befragungsergebnisse an den Hochschulen, in denen Studierende, Absolventen und eventuell auch Praxispartner über Erwartungen an das Studium und über erlebte Studienrealität reflektieren. Dabei zeigen sich mehr oder weniger große Diskrepanzen zwischen Erwartung und Realität aus der Sicht der Nutzer von Bildungsleistungen. Solche Diskrepanzen sagen an sich noch nichts Kritisches über das Qualitätsverständnis an der Hochschule aus, weil es nicht Anliegen von Verständigung sein kann, Anspruchserwartungen so zu nivellieren, dass sozusagen ein ‚Einheitsmaßstab' entsteht. Wie man weiß, sind gerade widersprüchliche Auffassungen im Unterschied zu widerspruchfreien besonders entwicklungsfördernd. Außerdem kann Verständigung nicht bedeuten, die Verantwortung der Hochschule für den Qualitätsanspruch in den Leistungsangeboten zugunsten einer allgemeinen akteurszentrierten `Unverantwortlichkeit` aufzugeben.

Was aber Diskrepanzen zwischen Erwartung und Realität aus Sicht der Nutzer von Bildungsleistungen zulassen, ist die Frage, inwiefern die Interessenlage und die Erwartungshaltung der an der Bildungsleistung Beteiligten überhaupt bei der Qualitätsentwicklung von Leistungsangeboten eine Rolle gespielt haben. Wir wollen diesen Sachverhalt beispielhaft skizzieren:

- *Studierende* und *Absolventen*, befragt nach dem Nutzen, den sie durch das Studium für ihre weitere Entwicklung empfinden, äußern sich durchaus sehr positiv hinsichtlich solcher Effekte, wie dem Erwerb von Qualifikationen (deren Bedeutung für das Berufsleben allerdings geringer ist als erwartet), dem theoretischen `Zugewinn`, den praktischen Erfahrungsgewinn usw. Aber sie machen ebenso auf aus unserer Sicht gravierende Lücken im Leistungsangebot aufmerksam, und zwar beispielsweise in Form anspruchsvoller Projekte mit der Praxis, fachübergreifender Angebote, eines ausreichenden Angebots an Wahlfächern oder berufsvorbereitender Angebote. Um zu verstehen, dass Studierende heute besonders auf solche Angebote großen Wert legen, muss man die auf berufliche Verwertung des Studiums orientierte studentische Interessenlage zur Kenntnis nehmen. Sie hat verschiedene (berufsgruppentypische) Facetten: eine berufliche Existenz aufzubauen, kann heißen, interessante beruf-

liche Aufgaben in fachlicher Breite bewältigen zu wollen oder in leitender Stellung tätig zu werden, dem Beruf im Ausland nachgehen zu können oder eine eigene Firma zu gründen. Aus dieser Sicht wird eben vor allem auch als nützlich im Studium empfunden, wenn
  - die fachtheoretische Vermittlung Raum für breite kreative Problembearbeitung lässt,
  - überfachliche Kompetenzen entwickelt werden,
  - Auslandserfahrung ermöglicht oder Existenzgründung thematisiert wird.
- Wenn *Praxispartner*, nach den Effekten berufspraktischer Studienabschnitte in ihren Unternehmen befragt, zwar insgesamt das studentische Engagement loben, aber bemängeln, dass die Studierenden nicht ausreichend auf praktische Studienabschnitte vorbereitet sind und dies insbesondere mit Diskrepanzen zwischen theoretischem Wissen und berufspraktischer Umsetzung, aber auch mit fehlenden fachübergreifenden Fähigkeiten begründen, dann haben diese Einschätzungen ebenfalls interessengruppenspezifische Hintergründe. Die an Verwertung interessierten, an (schnellem) Gewinn orientierten Praxispartner erwarten, dass Studierende eigene Ideen in den Unternehmen (die meist Mittel- und Kleinbetriebe sind) entwickeln, diese auch fachlich erklären können und Know-how aus der Hochschule dafür mitbringen.

Da die hier beispielhaft angeführten unterschiedlichen Reflexionen von Studieneffekten so neu nicht sind, aber in entsprechenden Befragungen immer wieder genannt werden, muss die Frage erlaubt sein, inwieweit sich Hochschulen tatsächlich mit den unterschiedlichen Interessenlagen der Nutzer ihres Leistungsangebots beschäftigen. Gehört dies nicht zur Lehr- und Hochschulkultur, werden keine Absprachen geführt, so wird zusätzlich erschwert, über qualitative Kriterien steuern zu können, weil zum Beispiel Diskrepanzen zwischen Leistungsanspruch der Lehrenden und studentischem Leistungsverhalten unter Umständen auch auf ganz unterschiedliche Erwartungshaltungen zurückzuführen sind.

Dass Absprachen durchaus sinnvoll sind, zeigen zwei Beispiele, ebenfalls aus unseren Untersuchungen gewonnen. Jahn (2001) berichtet beispielsweise im Zusammenhang mit den dualen Modellstudiengängen von Koordinierungsausschüssen, die sich die Verständigung zwischen Lehrenden und Praxisvertretern zur Aufgabe gemacht haben.

Auch *Auswahlgespräche mit Studierwilligen*, wie sie uns begegnet sind, können geeignet sein, Hochschullehrer und Studierende in ihren unter Umständen unterschiedlichen Intensionen einander näher zu bringen. Die Beweggründe für die Aufnahme eines Studiums sind unter Studienberechtigten individuell sehr unterschiedlich. Persönliche Lebenspläne und Studienerwartungen sowie finanzielle

Möglichkeiten bestimmen wesentlich die Hochschulwahl. Hochschulen bieten Studienberechtigten neben traditionellen Studienangeboten zahlreiche moderne Studienalternativen an, die nach Hochschulsicht eine erfolgreiche Einmündung der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt erwarten lassen. Aus zahlreichen empirischen Untersuchungen ist bekannt, dass Studienanfänger nur ungenügend über ihr Studium und die Bedingungen an in Betracht kommenden Hochschulen informiert sind. Der hohe Anteil an Fachrichtungswechslern zeigt deutlich, dass Interessenkonflikte zwischen den institutionellen Interessen der Hochschule und individuellen Interessen der Studierenden keine Ausnahme sind.

Die Implementation von Auswahlgesprächen in das Verfahren der Studienzulassung, bei dem sich Studienbewerber, Studierende, Hochschullehrer und Praxisvertreter bereits vor dem Studium begegnen, könnte – wie wir beobachtet haben – dazu beitragen, individuelle Interessenlagen und Befindlichkeiten der Studienbewerber und institutionelle Interessen der Hochschule zu artikulieren und Erwartungen auszuhandeln. Ziel solcher Auswahlgespräche ist es nicht, die schulischen Vorleistungen der Studienbewerber zu hinterfragen, sondern die Übereinstimmung individueller und institutioneller Interessen auszuloten. Die bisherigen Erfahrungen mit Auswahlgesprächen zeigen, dass die Implementation eines Auswahlgespräches in das Verfahren der Studienzulassung mehr Transparenz über Leistungsansprüche und Studienerwartungen auf beiden Seiten schafft, ohne der Gefahr einer Harmonisierung individueller und institutioneller Interessenlagen ausgesetzt zu sein. Am Ende dieser Aushandlungen stehen einerseits Studienanfänger, die in hohem Maße absichtsvoll und zielsicher eine Studienentscheidung getroffen haben (unter Umständen auch zu ungunsten der das Gespräch führenden Hochschule) und andererseits eine Hochschule, die sich um engagierte Studienanfänger bemüht hat, die dem Studienangebot aufgeschlossen gegenüberstehen.

III. Die individuelle Motivation von Akteuren an der Hochschule, Qualitätsentwicklung auf institutioneller Ebene zu befördern, erwächst nicht automatisch aus erkannten Qualitätsdefiziten/-ansprüchen, sondern erfordert institutionelle Selbststeuerung nach ebenfalls neu zu definierenden Qualitätsansprüchen.

Hinsichtlich der Inangriffnahme von Qualitätsfragen an Hochschulen haben die Untersuchungen zu einem so nicht unbedingt erwarteten Ergebnis geführt: Der von der allgemeinen Finanzmisere ausgelöste Druck auf die Hochschulen verbunden mit dem Offenlegen von Qualitätsdefiziten in den Hochschulleistungen stellen noch keine hinreichende Bedingung dafür dar, dass das Reformgeschehen insgesamt an Hochschulen sichtbare Impulse erfährt. Teilweise ist das innovative Poten-

tial von Lehrenden nur auf eigenen Lehrveranstaltungen gerichtet und reicht nicht bis zum Profil ganzer Studiengänge.

Offensichtlich nehmen weitere Faktoren einen entscheidenden Einfluss darauf, Selbststeuerung von Qualitätsentwicklung an Hochschulen zu befördern oder zu behindern. In unseren Untersuchungen sind wir immer wieder auf die folgenden zwei *Problembereiche* gestoßen, die in weiteren Untersuchungen gezielt ausgelotet werden müssten:

(A) Es ist davon auszugehen, dass Qualitätsentwicklung an Hochschulen konfligierende Interessen freisetzt, für deren Vermittlung vor allem den lehrenden Akteuren erfahrungsmäßig kaum Verhaltensstrategien zur Verfügung stehen. Diese konfligierenden Interessen der Lehrenden erwachsen aus:

- überfachlicher Willensbildung hinsichtlich Bildungsleistungen versus Denken und Arbeiten in den Dimensionen der eigenen Fachdisziplin
- Sensibilisierung für Ziel- und /Effektdefinitionen versus Denken in Fachinhalten
- Kooperation und Kommunikation versus Status- und Karrieredenken
- Aufdecken von Qualitätsreserven versus Besitzstandswahrung (einschließlich Existenzsicherung).

Komplexe Handlungsstrategien für den Umgang mit kollidierenden Interessen wären zu entwickeln.

(B) Es ist anzunehmen, dass Qualitätsentwicklung an Hochschulen einen Paradigmenwechsel im Selbstverständnis von Selbststeuerung einleitet.

Qualität als Steuergröße anzuerkennen, mit konfligierenden Interessen umgehen zu können, ist mit dem traditionellen Selbstverständnis von Selbststeuerung allein nur schwer zu gewährleisten. Liebgewonnene Verhaltensweisen, eventuell auch Entscheidungs- und Organisationsstrukturen, können hinderlich werden. Das immer wieder beschworene, von individueller Subjektivität und damit verbundenem Kollegialprinzip sowie wenig entwickelter Kommunikationskultur geprägte Selbstverständnis muss sich öffnen hin zur Institution als handelndes Subjekt mit eigener Identität, entsprechendem Problembewusstsein und funktionierender Streitkultur. Um eine solche institutionelle Subjektivität zu erlangen, ist eine Erweiterung im traditionellen Selbstverständnis von Hochschule notwendig und für das Beherrschen des Qualitätsproblems unabdingbar. Das könnte u.a. bedeuten, individualisierte Lehrtätigkeit durch Teamarbeit in den Fachbereichen zu ergänzen, das Kollegialprinzip durch Koalitionsbildung und benannte Verantwortlichkeit, individuelle Willensbildung und Positionsautorität durch Expertenautorität usw.

Solche Fähigkeiten zu veränderter Selbststeuerung prägen sich nicht im Selbstlauf aus. Als wenig wirkungsvoll dürften sich aber auch rein administrative Maßnahmen wie z.B. Mittelzuweisung erweisen, weil sie oftmals nicht der Gefahr der

Übersteuerung entgehen. Wer Kommunikation verstärkt an der Hochschule in Gang setzen will, muss mindestens lernen, zwischen Fachkulturen zu vermitteln; wer die Kommunikationskanäle nach außen erweitern will, muss Gesprächsbereitschaft stimulieren können; wer Stärken und Schwächen im Leistungsspektrum zum Gegenstand von Disputen machen will, muss Analysedaten sichern; wer Zielverständigung und darauf aufbauende Strategiebildung gestalten will, muss sich damit auseinandersetzen, dass sich die Hochschule als Institution mehr über Symbolisches und normierte Verhaltensregeln steuert, als über explizites Zielverständnis.

Selbststeuerung in neuen Dimensionen kann nur absichtsvoll durch Verändern gelernt werden, wofür Freiräume zur Verfügung stehen müssen. Unter Umständen sind Kompetenzen grundsätzlich neu zu definieren, zu organisieren und zu verteilen.

Fachhochschulen haben in diesem Veränderungsgeschehen ohne Zweifel deutliche Vorteile:

- Das Statusdenken ist noch nicht so tief ausgeprägt wie an Universitäten;
- Lehrkultur besitzt einen anerkannteren Stellenwert.
- Die Strukturen von Fachhochschulen weisen eher ein Minimum an Hierarchien auf, was die horizontale Kommunikation erleichtert;
- sie sind in mittlerer Größenordnung überschaubar; sie agieren oftmals in notwendigen Veränderungsprozessen flexibler, weil auch leichter steuerbar.
- Durch Praxisnähe sind ihre Disziplinen nicht so scharf voneinander getrennt;
- Vermittlung und Anwendung von Wissen integrativ zu verbinden, fachübergreifend zu lehren, interdisziplinär zu forschen, dürften keine unüberwindbare Probleme darstellen.

Deshalb sollten besonders Fachhochschulen die Stärken ihres Hochschultyps für Qualitätssteuerung zu nutzen verstehen.

Literatur

Buck-Bechler, G. (1997): Konzeptioneller Rahmen für Expertengespräche zu Qualität der Lehre an der FH Merseburg. Wittenberg . 12 S.

Buck-Bechler, G. (1999): Studium an der FH Merseburg im Spiegel von Akteuren und Nutzern. Wittenberg.

Buck-Bechler, G. (1999): Hochschule und Region. Königskinder oder Partner? Das Beispiel der FH Brandenburg. *Arbeitsberichte* 1/99. HoF Wittenberg. 65 S.

Hochschulrektorenkonferenz (1998): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland. Stand und Perspektiven. Beiträge zur Hochschulpolitik 1998/6. Bonn. 244 S.

Hochschulrektorenkonferenz (1999): Viel Lärm um nichts? Evaluation von Studium und Lehre und ihre Folgen. Beiträge zur Hochschulpolitik 1999/4. Bonn. 208 S.

Hochschulrektorenkonferenz (1999): Ziele, Wege und Erfahrungen bei der Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium. Beiträge zur Hochschulpolitik 1999/8. Bonn. 47 S.

Hochschulrektorenkonferenz (1999): Qualitätsentwicklung in der Ingenieurausbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1999/12. Bonn. 104 S.

Hochschulrektorenkonferenz (2000): Leitbild der Hochschule – Qualität der Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2000/2. Bonn. 155 S.

Jahn, H. (1997): Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuchs an der FH Merseburg und an der FH Magdeburg. *Arbeitsberichte* 1/97. HoF Wittenberg. 22 S.

Jahn, H. (2001): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg. *Arbeitsberichte* 3/01. HoF Wittenberg. 58 S.

Lewin, D. (1998): Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. *Arbeitsberichte* 2/98. HoF Wittenberg.

Lewin, D. (2000): Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht. *Arbeitsberichte* 3/00. HoF Wittenberg.

Kommentar: Probleme bei der Beurteilung der Qualität von Leistungen an Hochschulen

Lothar Teschke

Als ich Anfang der 90er Jahre die Fachhochschule Merseburg gegründet habe, hatte ich beträchtliche Einflussmöglichkeiten. In der Neugründungsphase einer Hochschule ist das möglich. Dennoch gerät man dabei schon in Schwierigkeiten, wenn man eine Berufungsliste weiterleiten soll, von der man der Überzeugung ist, dass sie nicht die beste ist, dass damit also möglicherweise jemand berufen wird, der für die nächsten 30 Jahre an dieser Hochschule eine Tätigkeit ausüben wird, die mit dem Begriff Qualität nicht zu vereinbaren ist. Dennoch kann es aus vielen Gründen dazu kommen. Der Fachbereich fürchtet um den Entzug einer Stelle und will noch schnell berufen, er hat eine ungenügende Bewerberlage usw., und er hat infolgedessen eine Liste abgegeben, die man als Rektor eigentlich nicht zu verantworten können glaubt. Das ist eine schwierige Situation.

Daneben gibt es andere Punkte, von denen auch Herr Dr. Lewin gesprochen hat, die die Qualität einer Hochschule berühren. Ich möchte, vielleicht etwas anders als Herr Prof. Daxner das in seinem Kommentar gemacht hat, folgendermaßen verfahren: Ich möchte Ihnen die drei wichtigsten Schlussfolgerungen, die Herr Dr. Lewin aus seinen Untersuchungen gezogen hat, an drei in meiner Sicht wichtigen Problemen der Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland verdeutlichen. Diese drei Probleme werden sein:

- der Regionalbezug einer Hochschule,
- die Neukonstruktion der Fachbereiche,
- die Beziehung zwischen den Grundlagenwissenschaften und den angewandten Wissenschaften in Deutschland.

Herr Dr. Lewin hat drei wesentliche Dinge herausbekommen. Er hat erstens herausbekommen, dass die Weiterentwicklung von Bildungsleistung im Vertrauen auf Qualitätseffekte erfolgt, ohne dass im einzelnen nachgeprüft wird, ob dadurch tatsächlich eine Qualitätsverbesserung erreicht wird oder nicht. In den beiden Beispielen Auslandsstudium und Betriebspraktikum hat er gezeigt, wie problematisch es sein kann, wenn im Vertrauen auf solche Dinge dies zwar eingeführt, aber gar nicht nachprüft wird, ob dadurch überhaupt eine Qualitätsverbesserung im Studium erzielt wird oder nicht.

Es gibt Begriffe, bei denen in der hochschulpolitischen Diskussion von vornherein nicht geprüft wird, ob sie etwas Gutes oder Schlechtes sind. Auslandsstudium z.B. ist von vornherein etwas Gutes. Man stellt sich darunter

vor, dass man ins Ausland kommt, Verbindungen zu fremden Leuten hat und für die Studierenden könne das alles nur gut sein, wenn sie mal ins Ausland kommen usw. Es kann indessen auch sein,

- dass reine Zeit vergeudet wird und dass der Bildungseffekt geradezu gegen Null tendiert,
- dass die Zeit, ehe der Entsprechende sich an die neuen Umstände gewöhnt, schon die ganze Zeit des Auslandsstudiums beansprucht,
- dass er überhaupt nichts Neues dazulernt, dass er aufgrund von Sprachschwierigkeiten, von regionalen Schwierigkeiten u.a. überhaupt nichts von diesem Auslandsaufenthalt hat.

Das ist durchaus möglich und wird vorher nie untersucht. Nach meiner Erfahrung wird ein Auslandsstudium nur dann ein Erfolg sein, wenn an der entsprechenden Hochschule eine Anzahl von hoch engagierten Hochschullehrern tätig ist, die sich gewissermaßen mit Haut und Haaren dem Projekt verschreiben und ihre Energie dafür einsetzen, die mögliche Schwierigkeiten im Ansatz erkennen und beseitigen, die Verbindungen zu den entsprechenden Auslandshochschulen persönlich aufrecht erhalten, statt dies über irgendwelche Zwischenstationen zu tun, usw.

Wir haben ein extremes Beispiel an der Fachhochschule Hamburg, wo wir am Fachbereich Elektrotechnik/Informatik ein Sechs-Länder-Studium haben und wo die verschiedenartigsten Möglichkeiten für die Studierenden bestehen, im Ausland zu studieren und in verschiedene Länder wechseln u.ä. Das alles ist möglich und nur ein Erfolg, weil wir eine Anzahl von Hochschullehrern haben, die diesem Projekt neben anderen Aufgaben ihre gesamte Arbeitszeit widmen.

Zu dem zweiten Punkt, dem Betriebspraktikum, muss ich sagen, dass ich sehr überrascht bin, was Herr Dr. Lewin dort herausbekommen hat. Unsere Festlegungen im Wissenschaftsrat haben zumindest für die Neukonzipierung von Studiengängen an Fachhochschulen, wie sie ab den 90er Jahren vorgenommen worden sind, dringend empfohlen, dass es zwei Formen von Praxisteilen geben soll: nämlich einmal ein halbes Jahr vor Aufnahme des Studiums, ersatzweise zu leisten evtl. bis Ende des Vordiploms, und ein Praxissemester, für einzelne Studiengänge sogar zwei Praxissemester. Dazu ist dann notwendig, dass wir stabile Beziehungen zu den Betrieben und Einrichtungen aufbauen, in denen die Studierenden dieses Praxissemester absolvieren, dass eine gute Verbindung und Betreuung durch die Hochschullehrer da ist u.ä. Da ist es gut, wenn man auf langjährigen Erfahrungen aufbauen kann.

Umgekehrt ist es genauso schlecht, wenn dies nicht der Fall ist. Es kann das ganze Praxissemester nichts als verlorene Zeit sein, wo weder Beziehungen zwischen Theorie und Praxis erlernt und erfahren werden, noch all die übrigen positiven Dinge, die man normalerweise mit dem Begriff Praxissemester verbindet, eintreten.

Ein weiterer Punkt ist der Regionalbezug der Hochschule. Auch damit verbinden wir grundsätzlich etwas Positives. Es ist gut, wenn die Hochschule fest

in ihrer Region verankert ist, wenn sie Beziehungen zu den kommunalen und wirtschaftlichen Einrichtungen unterhält, wenn sie stabile Beziehungen zu den Menschen der Region unterhält, wenn sie diese einbinden kann in populärwissenschaftliche Vorlesungsreihen oder ähnliches, wenn sie sich auch in ihrer Gestaltung der Studiengänge möglicherweise an den Problemen der Region orientiert. Grundsätzlich ist dies als etwas Positives, es muss aber dennoch gar nicht zwingend positiv zu sein.

Hierfür ein kleines Beispiel: Als ich die Fachhochschule Merseburg 1991 gründete, fand ich folgende Situation vor, die möglicherweise nicht allen bekannt ist: Fünf Kilometer nördlich von Merseburg waren die Buna-Werke mit 20.000 Mitarbeitern und fünf Kilometer südlich von Merseburg die Leuna-Werke mit 30.000 Mitarbeitern angesiedelt. Binnen kurzem war nichts weiter von den Werken geblieben als sogenannte industrielle Kerne. Es wurden auch Menschen beschäftigt, aber nur ein kleiner Bruchteil der ursprünglichen Zahl. So kam es, dass die Region Merseburg zu derjenigen wurde, die, wenn man die verdeckte Arbeitslosigkeit abzog, lange Zeit die größte Arbeitslosenzahl in Deutschland hatte.

Was bedeutete hier nun Regionalbezug? Es gab in Merseburg eine Hochschule, eine Technische Hochschule für Chemie, eine Spezial-Chemiehochschule, die ersatzlos geschlossen wurde. Es war eine Bedingung für meine Tätigkeit in Merseburg, dass diese Hochschule ersatzlos geschlossen wurde.

Ich wurde daran erinnert durch das, was durch Frau Dr. Burkhardt über die Kliniken in Mecklenburg-Vorpommern vorgetragen wurde: Sollte man die Klinik in Greifswald schließen oder nicht? Dort waren zufälligerweise genauso viele Leute betroffen, wie die Mitarbeiter der Technischen Hochschule für Chemie gab, nämlich 2.200. Die Technische Hochschule war der größte Arbeitgeber in der Region Merseburg. In meiner Sicht war es für die Lösung der Probleme von entscheidender Wichtigkeit, dass eine neue Hochschule gegründet wurde. Dies aber war den kommunalen und anderen Entscheidungsträgern nur schwer zu vermitteln und den Betroffenen schon überhaupt nicht.

In der Region Merseburg konnten wir nur eine Zukunft haben, wenn wir die Monopolstellung der Chemie, die es dann schließlich kaum mehr gab, aufbrechen, wenn wir also andere Industrien ansiedeln, nämlich Elektroindustrie, Maschinenbauindustrie und ähnliches. Die Hochschule sollte dafür in meiner Sicht einen Vorlauf schaffen, indem neue Studiengänge – Maschinenbau, Elektrotechnik – in hoher Qualität angeboten werden. Das ist auch geschehen. Ob dies erfolgreich geschehen ist, wird sich erst in zehn Jahren erweisen. Die Gefahr, dass das Experiment misslingt, liegt darin, dass sich natürlich vorwiegend kleinere und mittlere Betriebe ansiedeln und unser Regionalbezug – jetzt komme ich zu dem eigentlichen Thema – sich bei der Suche nach Praxispartnern darauf beschränken musste, mit diesen Betrieben Verbindungen einzugehen, für diese einen Vorlauf zu schaffen und sie zu

unterstützen. Es ist eben eine Gefahr, statt einen Regionalbezug eine Provinzialisierung der Hochschule zu organisieren.

Und so ist jede Hochschule in Deutschland in ihre Region eingebunden und kann mehr oder weniger auf die Probleme der Region eingehen. Aber der Regionalbezug als solcher ist weder etwas Positives noch Negatives.

Herr Dr. Lewin hat im zweiten Punkt die These aufgestellt, dass Qualitätserwartungen abhängig sind von akteurstypischen Interessen. Dies möchte ich illustrieren an der Neustrukturierung von Fachbereichen, die an unseren Hochschulen dringend notwendig ist. Es haben sich nämlich Verkrustungen gebildet, die notwendigerweise abgebaut werden müssen. Wie Sie selbst wissen, ist jede Veränderung gerade an solchen festen Einheiten, wie sie beispielsweise Fachbereiche darstellen, eine enorme Schwierigkeit. Ich habe, als ich Vizepräsident an der Fachhochschule Hamburg war, eine Planungsgruppe des Senats und des Fachbereichs Eelektrotechnik/Informatik geleitet. Dies ist der größte Fachbereich Elektrotechnik in Deutschland. Sie können, wenn Sie nach Hamburg kommen und von Osten einfahren, ein riesiges weißes Hochhaus sehen, das ist unser Fachbereich Elektrotechnik.

Von den Schwierigkeiten will ich im einzelnen nicht weiter berichten. Ich möchte nur folgendes sagen. In dieser Planungsgruppe war auch ein Vertreter der Industrie, in diesem Falle ein leitender Mitarbeiter eines großen Elektrokonzerns. Und dieser vertrat akteurstypische Interessen. Er hat sehr dafür geworben, dass die Studierenden neben den fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, mit denen er an sich sehr zufrieden war, auch sogenannte soziale Kompetenzen bekommen. Diese soziale Kompetenz, das wissen Sie selbst, ist ein Schlagwort geworden bei der Curriculum-Neugestaltung in ganz Deutschland: „Wir müssen die soziale Kompetenz verbessern.“ Das ist wieder so ein Ausdruck, von dem in der öffentlichen Diskussion der Eindruck besteht, das muss etwas Gutes sein. Anscheinend besteht der Eindruck, wir bilden reine Fachidioten aus, und diese könnten sich überhaupt nicht zurecht finden, sobald sie in einem Betrieb tätig werden. Sie müssen also soziale Kompetenz erwerben. Sie brauchen infolgedessen Wissen in Soziologie, Wirtschaft, Recht, Kommunikation usw. Der Zielkonflikt war klar. Wir mussten also, wenn wir dieser Forderung der Praxis nachkommen wollten, die fachlichen Veranstaltungen beschneiden und ersetzen durch Veranstaltungen, die soziale Kompetenz erzeugen sollten. Dagegen waren die Professuren des Fachbereichs der Meinung, dass sie diese soziale Kompetenz in ihren fachlichen Veranstaltungen vermitteln.

Wir haben, so denken wir, eine vertretbare Regelung gefunden. Aber ob dies gut war, das ist die andere Frage. Es handelt sich also wieder einmal um eine Angelegenheit, wo ein positiv besetzter Begriff die Diskussion zu erschlagen sucht.

In seinem dritten Punkt hat Herr Dr. Lewin angegeben, die Qualitätsentwicklung erwachse nicht automatisch aus Qualitätsdefiziten, vielmehr sei eine in-

stitutionelle Steuerung nötig. Das möchte ich gern illustrieren an einem allgemeinen Problem: Welche Rolle spielen die Grundlagenwissenschaften bei den angewandten Wissenschaften? Herr Dr. Lewin hat sich bei seinen Betrachtungen beschränkt auf Fachhochschulen. Fachhochschulen sind Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die Technischen Hochschulen sind das aber auch, ebenso die Technischen Universitäten. Zum Teil sind auch Technische Fakultäten an Universitäten vorhanden. Das Problem ist also ein allgemeines und wird auf verschiedene Art und Weise gelöst.

Haben wir das Modell einer sogenannten Campus-Universität, dann gibt es meistens an Universitäten Institute für Mathematik, Physik usw., die zum Teil entsprechende Studiengänge haben, zum Teil aber auch nicht und nur Dienstleistungen für andere Fakultäten und Studiengänge erbringen. Oder wir haben die Situation, dass eine Hochschule über ein größeres Gebiet verstreut ist. Dann haben im allgemeinen die entsprechenden Fachbereiche die Spezialisten für die Grundlagenwissenschaften – Mathematiker, Physiker, Biologen, Chemiker, zum Teil auch für Recht und Wirtschaft – im eigenen Fachbereich. Wenn diese Fachbereiche räumlich weit voneinander getrennt sind, dann haben wir die traurige Situation, dass die entsprechenden Spezialisten sich untereinander kaum kennen, geschweige denn zusammenarbeiten und Erfahrungen austauschen.

Die Situation ist extrem bei uns in Hamburg, weil die Hochschule mit 15.000 Studenten auf das gesamte Stadtgebiet von Hamburg verteilt ist und wir eigentlich eine analoge Situation wie in Baden-Württemberg haben. Auf demselben Territorium gibt es aber dort bis zu fünf Fachhochschulen. In Hamburg haben wir das so zu lösen versucht, dass wir eine Arbeitsstelle z.B. für das Fach Mathematik geschaffen haben, in der dieser Erfahrungsaustausch, dieses Kennenlernen, dieses gegenseitige Unterstützen stattfinden soll.

Es ist nun aber so, dass die Dinge in diesem Fall an dem Nichtengagement der Beteiligten zu scheitern drohen. Man will nicht zusammenarbeiten. Dies ist an sich ein unfassbarer Vorgang. Die Notwendigkeit und die Fruchtbarkeit wird nicht bestritten, in keiner Weise, aber man will nicht. Man kommt nicht, trotz aller Einladungen. Damit werden nicht zuletzt Fragen der Dienstrechtsreform und ähnliche Fragen berührt. Die Handlungsmöglichkeiten eines Rektors oder Präsidenten sind bisher leider außerordentlich beschränkt, in dieser Hinsicht tätig zu werden und möglicherweise mit Erfolg tätig zu werden. Es ist also hier schwierig voranzukommen.

Soweit einige Gedanken zur Qualität der Leistungen an Hochschulen in Deutschland.

III.

Studium und Studienreform

Gründe der Studienentscheidung und Erwartungen zum Übergang in den Beruf

Aspekte der Generierung hochschulischer Qualitätsziele

Irene Lischka

1. Künftige Bildungs- und Qualifikationsziele – Qualitätsmaßstäbe für hochschulische Lehre? (149)
2. Gründe der Studienentscheidung – Erwartung an Studieneffekte (153)
   2.1. Hochschulzugang – Input-Schnittstelle zwischen Hochschulen und gesellschaftlichem Umfeld (154)
   2.2. Dualität von Studienentscheidung und Studienverzicht (155)
3. Erwartungen an den Übergang von der Hochschule in den Beruf vor dem Hintergrund hochschulischer Erträge (167)
   3.1. Output-Schnittstelle Hochschule – Arbeitsmarkt (167)
   3.2. Berufsübergang im Spannungsfeld von Studium – Wirtschaft – individuellen Präferenzen (170)
4. Resümee (182)

In diesem Beitrag wird auf Untersuchungen Bezug genommen, die am HoF Wittenberg zur Frage der Studienentscheidung Studienberechtigter sowie zu Erwartungen Studierender vor Studienabschluss hinsichtlich des Berufsübergangs erfolgten. Dabei handelt es sich um empirische Fallstudien an ausgewählten Gymnasien in Sachsen-Anhalt (Untersuchungsfeld Hochschulzugang) und an zwei Fachhochschulen, jeweils in den Fachbereichen Betriebswirtschaft in Sachsen-Anhalt und in Niedersachsen (Untersuchungsfeld Übergang Hochschule-Beruf).

In dem folgenden einleitenden Abschnitt sollen einige allgemeinere Überlegungen über die sich wandelnden Qualitätsmaßstäbe in der hochschulischen Lehre und die damit verbundenen Bildungs- und Qualifikationsziele vorausgeschickt werden. Diese bilden, oft unbemerkt von den Betroffenen, den Hintergrund für die Studien- und Berufsentscheidungen junger Menschen, um den es in den anschließend vorgestellten empirischen Untersuchungen geht.

1. Künftige Bildungs- und Qualifikationsziele – Qualitätsmaßstäbe für hochschulische Lehre?

Im Rahmen des „Forum Bildung“, einer quasi konzertierten Aktion unter Federführung des BMBF und der BLK, verständigten sich Akteure unterschiedlicher Bildungsbereiche über grundlegende, übergreifende *Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen* (Forum Bildung 2001). Bekanntermaßen stehen Bildung und Qualifikation in einem Spannungsverhältnis zueinander und wurden in bildungspolitischen Diskussionen der Vergangenheit nicht selten gegeneinander gestellt. In dem traditionellen Verständnis zielt Bildung auf die Entwicklung der Persönlichkeit, Qualifikation hingegen nur auf ökonomisch verwertbares Wissen. Eine solche Polarisierung scheint jedoch sowohl der Realität von Bildungsprozessen als auch der Realität des gesellschaftlichen Wandels nicht mehr gerecht zu werden. Vielmehr zeichnet sich derzeit eine Tendenz der Konvergenz ab, wie sich aus den Diskussionsbeiträgen des „Forum Bildung“ deutlich ablesen lässt. Anforderungen an die Beschäftigungsfähigkeit, also an die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt, dehnt sich immer mehr auch in Bereiche aus, die traditionell eher dem Bereich der Gesamtpersönlichkeit zugerechnet werden, mithin sogenannte personale und soziale Kompetenzen erfassen.

Andererseits umfasst Persönlichkeitsentwicklung nach modernem Verständnis nicht nur die individuelle Selbstentfaltung sondern auch die Fähigkeit, Verantwortung für andere, für Gemeinschaften und für die Gesellschaft zu übernehmen. Ohne vielseitig entwickelte Gesamtpersönlichkeit mit ausgeprägten Kompetenzen für

persönliches und soziales Handeln ist Beschäftigungsfähigkeit künftig nicht mehr denkbar. Umgekehrt wird die Fähigkeit, den Lebensunterhalt zu sichern, wiederum als eine notwendige Voraussetzung für die Entfaltung der eigenen Person und für die Teilhabe an der Gesellschaft gesehen. In diesem Sinne zielen sowohl Bildung als auch Qualifikation auf drei Dimensionen, die nicht voneinander zu trennen sind,

- die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit,
- die Teilhabe an der Gesellschaft und
- die Beschäftigungsfähigkeit.

Bildungs- und Qualifikationsziele lassen sich nach *Weinert* (2001; vgl. auch Forum Bildung 2001) damit heute weniger denn je an einem bestimmten Kanon des Wissens festmachen, sondern an Kompetenzen. Sechs Kompetenzbereiche bilden danach die künftigen Ziele von Bildung und Qualifikation ab, übergreifend gültig für sämtliche Bildungsstufen, wenn auch jeweils in differenzierter Weise:

1. Verfügbarkeit intelligenten Wissens, das die Anschlussfähigkeit für lebenslanges Lernen sichert,
2. Anwendungsfähigkeit des Wissens,
3. Lernkompetenzen, also das Lernen des Lernens, um damit Experte über das eigene Lernen zu werden,
4. methodisch instrumentelle Schlüsselkompetenzen (z.B. sprachliche Kompetenzen, Kompetenzen im Umgang mit Medien usw., mithin variabel nutzbare, methodische Qualifikationen, die hoch automatisiert zum Erwerb weiterer Kompetenzen genutzt werden),
5. soziale Kompetenzen einschließlich soziales Verstehen, soziale Geschicklichkeit, soziale Verantwortung, Konfliktlösungskompetenz sowie
6. Wertorientierungen, bezogen auf soziale, demokratische, persönliche Werte.

Unter Bezugnahme darauf sind auch die spezifischen Ziele von Hochschulbildung zu sehen und damit das Feld abzustecken, in dem die Qualität moderner Hochschulbildung zu verorten ist. Die Notwendigkeit der Überprüfung der Ziele von Hochschulbildung ergibt sich dabei insbesondere aus den

1. Veränderungen im Hochschulbereich selbst
2. Entwicklungen in der Arbeitswelt,
3. aber auch aus veränderten Werten und Lebensstilen der Jugend.

Veränderungen im Hochschulbereich meinen in erster Linie den *Funktionswandel* der Hochschulbildung, ursprünglich primär auf die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit und die Heranbildung gesellschaftlicher Eliten abzielend, erfasst sie heute bereits ein Viertel bis ein Drittel der jungen Generation. In den Augen der Betroffenen, aber auch für die Öffentlichkeit hat damit die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten deutlich an Bedeutung gewonnen (Wissenschaftsrat 2000), auch

wenn damit nicht gilt, dass die Entwicklung der Persönlichkeit nicht mehr relevant ist. Im Gegenteil, Entwicklung der Persönlichkeit in und durch Vorbereitung auf berufliche und gesellschaftliche Tätigkeiten könnte die künftige Chiffre der Funktion von Hochschulbildung heißen.

Dementsprechend ist Hochschulbildung gefordert, künftig in stärkerem Maße Veränderungen in der Arbeitswelt berücksichtigen – allerdings ohne eng auf einzelne Berufsfelder oder gar Berufe zu orientieren. Denn gerade die sich beschleunigenden *Veränderungen in der Arbeitswelt* sind begleitet von Instabilität und einem nur temporären Bestand an Berufen. Komplexe Tätigkeiten, die einen breiten Überblick über mehrere Fächer, über den Zusammenhang zwischen den einzelnen Disziplinen erfordern, werden dagegen an Bedeutung gewinnen. Parallel dazu wird eine zunehmende Entberuflichung erwartet, indem für wechselnde Anforderungen immer weniger spezifisches Wissen vorgehalten werden muss, sondern vielmehr Kompetenzen, sich spezifisches Wissen selbst anzueignen. Das steht auch im Zusammenhang mit der sich bereits abzeichnenden zunehmenden Fragmentierung von Berufsbiographien, indem der bisherige Zyklus Studium-Beruf-berufliche Weiterbildung-Aufstieg mehrfach unterbrochen und überlagert werden wird (Tessaring 1996; Weißhuhn 1996). Die Arbeitswelt wird sich zudem entscheidend durch zunehmende Internationalisierung und Globalisierung verändern. Den daraus resultierenden Anforderungen zu entsprechen, bedarf es mehr als nur erweiterter Fremdsprachenkenntnisse.

Eine Überprüfung der Ziele von Hochschulbildung ist aber auch notwendig aufgrund teilweise konträrer Veränderungen in den Werten und Verhaltensweisen der Jugend. Die traditionelle Orientierung *mehr Einkommen, mehr Karriere, mehr demonstrativer Konsum* verliert für die Jugend immer mehr an Bedeutung. Immaterielle Gesichtspunkte der Lebensqualität erhalten demgegenüber eine herausragende Rolle (Beck 1997). Andererseits steht die zunehmende Unfähigkeit, konsensuell mit anderen Menschen zu leben, im Widerspruch zu einer Arbeitswelt, in der Teamarbeit dominieren wird.

Ausgehend von den benannten Veränderungen ist auch für Hochschulbildung davon auszugehen, dass reine Fach- und Methodenkompetenz nur noch eine Säule der Qualifikation sein werden. Anwendungskompetenz, Lernkompetenz und Sozialkompetenz könnten im Verhältnis dazu deutlich an Bedeutung gewinnen. Insofern gilt, dass Hochschulbildung gerade aufgrund der stärkeren Orientierung auf die Berufsfähigkeit breit angelegt bleiben muss. Eine Verengung auf ausschließlich exemplarisches oder enges fachspezifisches Wissen würde letztlich Reduzierung der Berufsfähigkeit bedeuten.

In einer Arbeitswelt, in der Absolventen sowohl von Universitäten als auch von Fachhochschulen ihr im Studium erworbenes Wissen auf ständig neue gesellschaftliche Situationen beziehen müssen, auf Anforderungen, die sich rascher denn je wandeln, entsteht die Notwendigkeit, Formen und Methoden des Anwendens von theoretischem Wissen in Praxisfeldern zu beherrschen. Dabei meint Anwendungsbezug keine stärkere Spezialisierung oder etwa Vorbereitung auf nur ein Anwendungsfeld, sondern vielmehr die Befähigung, theoretisches Wissen auf unterschiedlichste praktische Erfordernisse zu transformieren. Die Betonung des Anwendungsbezugs ist keine ganz neue Zielsetzung für Hochschulbildung. Ihre Umsetzung und Akzeptanz ist aber offenbar nur marginal gegeben. Darauf verweisen die wiederholten und sogar massiver werdenden Forderungen sowohl der Wirtschaft als auch der Hochschulabsolventen selbst. Studierende zu befähigen, theoretisches Wissen anzuwenden, erfordert insbesondere curricular eingebundene Arbeiten in Projekten und Praxisphasen.

Kompetenzen, eigene Wissenslücken zu orten, sich selbst Wissen anzueignen, dabei wesentliches von unwesentlichem bzw. exemplarischen zu unterscheiden, werden in zunehmendem Maße erforderlich sein, um das sich rascher verändernde gesellschaftliche Umfeld zu verstehen. Diese Lernkompetenzen sind Bestandteil der Befähigung zu lebenslangem Lernen, das sowohl institutionalisiert als auch außerhalb von Institutionen erfolgen wird. Einerseits bestehen an den Hochschulen dafür gute Voraussetzungen, indem sie traditionell Bildung durch Beschäftigung mit der Wissenschaft und eigenständiges, selbst organisiertes Lernen einfordern, wenn auch nicht unter der Chiffre lebenslanges Lernen. Gleichzeitig gilt aber auch, dass sich darüber hinaus trotz der seit 25 Jahren bestehenden Forderungen, Bildungsprozesse im Sinne lebenslangen Lernens zu entwickeln, an den Hochschulen erst wenig verändert hat. Selbst die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung als nur einem Element lebenslangen Lernens stehen deutlich hinter den Forderungen und Notwendigkeiten zurück (Lischka 2000).

Studium als Vorbereitung auf lebenslanges Lernen mit dem Ziel der Entwicklung von Lernkompetenzen erfordert in Anlehnung an *Dohmen* (1996) unter anderem

- die Dominanz der problemorientierten Ausrichtung des Studiums vor der fachorientierten Ausrichtung
- die Berücksichtigung der außeruniversitären lebensweltlichen Erfahrungen der Studierenden
- die Gliederung des Studiums in einzeln abruf- und zertifizierbare Module, aber auch
- flexible Zugangsregelungen, die Aufhebung der strengen Trennung von Aus- und Weiterbildung bei Verschiebung zugunsten dessen, was wir heute als wissenschaftliche Weiterbildung bezeichnen.

Zu den Kriterien, nach denen die moderne Wirtschaft Hochschulabsolventen auswählt, zählen seit einigen Jahren mit an oberster Stelle Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit. Diese Kriterien werden künftig weiter an Bedeutung gewinnen, wenn zunehmend in ständig wechselnden Teams und an wechselnden Aufgabenstellungen interdisziplinär zusammenzuarbeiten. Hochschulabsolventen, die künftig nicht befähigt sind, sich mit Kollegen anderer Disziplinen zu verständigen, in Akzeptanz der individuell sehr unterschiedlichen Wissensbestände ohne Hemmschwellen und ohne Arroganz auf andere zuzugehen, verschiedenartige fachkulturelle Vorgehensweisen zu akzeptieren, werden schlecht sowohl für den Arbeitsmarkt als auch für das demokratische Leben in der Gesellschaft vorbereitet sein. In einer Gesellschaft, die stark individualisiert ist, sind das Kompetenzen, die teilweise gezielt neu erworben werden müssen.

2. Gründe der Studienentscheidung – Erwartung an Studieneffekte

Die untersuchungsleitenden Fragestellungen zu den nachfolgend vorzustellenden Befunden betonen die derzeit als dringend angesehenen empirischen und anwendungsbezogenen Aspekte von Hochschulforschung in ihrer Ausrichtung auf eine politikberatende Funktion (Bensel/Weiler 2000). Die bisher vorliegenden Ergebnisse waren Grundlage für Expertisen und Gutachten, die Mitwirkung in Experten-, Vorbereitungs- und Aktionsgruppen. Das gilt insbesondere für Fragen des Hochschulzugangs, während für die auf den Übergang auf den Arbeitsmarkt bezogenen Untersuchungen erst jetzt Befunde vorliegen.

Obwohl insbesondere die Untersuchungen zum Hochschulzugang primär nicht unter Aspekten der Qualität von Studium und Lehre angelegt worden waren, lassen sich aus den Befunden Ableitungen zu den diesbezüglichen Erwartungen treffen. Anders ist dies bei den Untersuchungen zum Übergang in den Beruf, bei denen Ziel und Anliegen bereits vor dem Hintergrund eines Beitrags zum Qualitätsdiskurs festgelegt wurden.

Die Relevanz der Fragestellungen für die zentralen Untersuchungslinien von HoF Wittenberg liegt in der akteurszentrierten Perspektive der Untersuchungsbefunde und in der Zuordnung zu der Untersuchungslinie *Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium*. Dabei steht in beiden Untersuchungsschwerpunkten der Akzent der Erwartungen bestimmter Akteursgruppen (Studienberechtigte bzw. Absolventen) im Vordergrund. Die Erwartungen wurden zu einem Zeitpunkt *vor* den tatsächlichen Entscheidungen erfasst, zu dem den Befragten sowohl das System Hochschule als auch das System Arbeitsmarkt fast nur antizipatorisch einsichtig ist.

Erwartungen können zu Bestandteilen der Qualität von Studium und Lehre werden (die sich z.B. in Curricula niederschlagen), wenn die dafür verantwortlichen Akteure diese aufgreifen und aus ihrer Perspektive hinterfragen. Erwartungen an die Erträge eines Hochschulstudiums können aber auch den Hintergrund für die Beratungen von Studierenden vor und während des Studiums bilden. Allerdings ist davor zu warnen, solche Erwartungen aus kleinen Stichproben hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Bestimmung von Qualitätszielen zu überfrachten, zumal wenn diese nur einen eher marginalen Aspekt der Untersuchungen darstellten.

Mit Hilfe der ermittelten Einzelbefunde können im Kontext und in der Gegenüberstellung zu anderen Untersuchungen zum Hochschulzugang, zu studentischen Orientierungen und Entwicklungen während des Studiums sowie zum Übergang in den Beruf einerseits das Bild der Erwartungen der Akteure an die Erträge eines Studiums überprüft und relativiert, andererseits in Abhängigkeit von den erfassten jeweiligen spezifischen Bedingungen auch differenzierter bewertet werden.

2.1. Hochschulzugang – Input-Schnittstelle zwischen Hochschulen und gesellschaftlichem Umfeld

Hochschulzugang ist zu verstehen als Prozess und Ergebnis der Aufnahme des Studiums an Hochschulen. Der Prozess schließt die Phasen der Information und Beratung, des Prüfens, der Entscheidung und den Studienbeginn ein. Am Ende steht das Ergebnis des Hochschulzugangs mit quantitativen und qualitativen Dimensionen, die miteinander im Zusammenhang stehen. Hochschulzugang in seiner quantitativen Dimension als Ergebniskategorie meint Anzahl und Struktur der Studienanfänger. Die eher qualitative Seite meint dagegen vor allem die Motivationen, Erwartungen, Vorleistungen und Erfahrungen der Studienanfänger.

Die Betrachtung sowohl der Prozesse, der damit in Verbindung stehenden Bedingungen als auch der Resultate dieser Prozesse geht deutlich über das dazu in der deutschsprachigen Fachliteratur dominierende Verständnis hinaus (Seidenspinner 1991; Turner/Weber 2000; Bahro/Berlin/Hübenthal 1994, 177; Begriffe 1991). *Langer* (1984), insbesondere aber *Kellermann* fassen den Hochschulzugang dagegen wesentlich breiter. Im Sinne eines umfassenden differenzierten Konzepts sehen sie Hochschulzugang als einen komplexen Prozess, der sich zeitlich wenigstens von den Abschlussklassen der höheren Schulen bis hin zur gelungenen Aufnahme bzw. erfolgreichen oder erfolglosen Beendigung des Studiums erstreckt. Angesichts dieser Komplexität schränkte *Kellermann* allerdings ein, dass es sehr schwer sei, ein befriedigendes Konzept zum theoretischen Verständnis und zur empiri-

schen Beobachtung der Entwicklung des Hochschulzugangs zu entwerfen (Kellermann 1984, S. 243ff.) .

Die einerseits sehr weite Sicht des Hochschulzugangs, nämlich bis zum Studienabbruch bzw. Studierende, und andererseits die engere Perspektive auf die im Kern der Entscheidung für ein Studium stehenden Abläufe, scheinen aus aktueller Sicht zumindest widersprüchlich. Sie verhindert, den erfolgreichen bzw. sogenannten erfolglosen Studienabschluss primär im Zusammenhang mit der Qualität von Studium und Lehre zu sehen.

Auch mit der Perspektive auf die Qualitätsentwicklung an Hochschulen bietet die Sichtweise auf den Prozess und das Ergebnis der Aufnahme eines Studiums damit einen tragfähigeren Ansatz. Der Prozess des Hochschulzugangs schließt ein die Phasen der Information und Beratung, des Prüfens, der Entscheidung und des Studienbeginns.

Die vier Prozessphasen sind dabei jeweils sowohl auf individueller Ebene (Bereich der Mikroebene in der direkten Interaktion der Individuen), im Bereich der Mesoebene (Hochschulen, Beratungsinstitutionen, vorgelagerte Bildungswege) als auch im Bereich der Makroebene (z.B. System der Studienzulassung, indirekte Beratung über Medien) angesiedelt. Das Ergebnis hat eine quantitative und eine qualitative Dimension, die wiederum miteinander im Zusammenhang stehen. Hochschulzugang in seiner quantitativen Dimension als Ergebniskategorie meint insbesondere die Anzahl der Studienanfänger in ihrer Struktur nach Hochschulen, Studienfächern, Regionen, Alter, sozialer Herkunft, sozial-struktureller Zusammensetzung. Die eher qualitative Seite der Ergebniskategorie meint dagegen vor allen Dingen die Motivation zur Aufnahme eines Studiums (dabei wieder differenziert nach den schon angeführten Strukturen), die Leistungen und Erfahrungen, die Studienanfänger für ihr Studium mitbringen, sowie weitere personelle und materielle Merkmale, die im Zusammenhang mit der quantitativen Struktur stehen. Das meint z.B. die Arbeits- und Lebenserfahrungen, die wiederum in Beziehung zu dem Alter und zu den Vorleistungen der Studienanfänger zu sehen sind. Hochschulzugang als Ergebniskategorie wird damit in erster Linie auf der Meso- und Makroebene sichtbar und bündelt damit Prozesse, die sich in erster Linie auf der Mikroebene, d.h. auf der Individualebene in Vorbereitung der Entscheidung für ein Hochschulstudium abspielen.

Damit muss der Hochschulzugang sowohl auf der Akteursebene als auch auf der instrumentell-institutionellen Ebene betrachtet werden. Die Akteursebene bezieht sich neben Personen, die ein Studium aufnehmen wollen, auch auf jene, die in diesem Prozess in direkter Interaktion mit den potentiellen Studienanfängern stehen durch Beraten, Informieren, Unterstützen bei der Prüfung bestimmter Eignungen

u.ä.m. Auf der instrumentell-institutionellen Ebene umfasst Hochschulzugang Regelungen, Vorschriften, räumliche Voraussetzungen, die für die Akteure den Rahmen abstecken, innerhalb dessen die Entscheidung zur Aufnahme eines Studiums (bzw. Ablehnung) erfolgt.

Betrachtet man dagegen auf der anderen Seite jene Einflüsse bzw. Determinanten, die von außen auf den Hochschulzugang wirken, ihn sowohl im Prozess als auch im Ergebnis prägen, ist zwischen zwei großen Gruppen zu unterscheiden (siehe Abb. 1):

1. die direkten, unmittelbar wirkenden Einflüsse, auch als Determinanten erster Ordnung zu bezeichnen und
2. die indirekt, vermittelt bzw. mittelbar wirkenden Einflussfaktoren als Determinanten zweiter Ordnung.

Zu den Determinanten erster Ordnung zählen insbesondere das quantitative Potential (z.B. Stärke der Altersjahrgänge) in einem bestimmten sozialen Raum, die vorhandenen Studienmöglichkeiten, die Informationsmöglichkeiten und Informiertheit der Studienberechtigten, deren fachliche und motivationale Voraussetzungen, die Attraktivität alternativer Bildungswege, die wahrgenommenen Effekte eines Studiums, dessen Finanzierbarkeit sowie das Umfeld der Hochschulen. Determinanten zweiter Ordnung sind dagegen u.a. in den vorgelagerten Bildungswegen, in den Bildungstraditionen, der demographischen Situation, der Finanzsituation der öffentlichen und der privaten Haushalte, der Arbeitsmarktsituation, dem erkennbaren Bedarf an Bildung und Qualifikation zu sehen. Dabei gilt, dass zwischen den Determinanten erster und zweiter Ordnung in der Regel vielfältige gegenseitige Abhängigkeiten bestehen, so dass teilweise keine scharfen Trennungen zwischen den unmittelbaren und mittelbaren Einflüssen ausgemacht werden können. Auch innerhalb der Gruppe der direkten bzw. indirekten Determinanten bestehen gegenseitige Einflussnahmen und Verflechtungen.

Ein Ergebnis des Hochschulzugangs, die „Qualität der Studienanfänger“ wird damit von einer Vielzahl von Faktoren geprägt. Erwartungen, diese über Einzelinterventionen zu beeinflussen, scheinen deshalb obsolet. Aber auch Erwartungen und Vorstellungen der Studienanfänger an Verlauf und Erträge eines Studiums stellen eher eine Reflektion der Determinanten des Hochschulzugangs dar denn ein Maßstab für die Hochschulen. Gleichwohl kann es den Hochschulen nicht gleichgültig sein, mit welchen Erwartungen Studienanfänger an die Hochschulen kommen. Sie markieren vielmehr eine Inputgröße für Lehre und Studium.

Abbildung 1

Studium
Prozess von Studium und Lehre
Ergebnis von Studium und Lehre
Hochschulzugang
Prozess
Information/Beratung
Prüfung
Entscheidung
Studienbeginn
Ergebnis
quantitativ
strukturell
qualitativ
Umfeld d. Hochschulen (Kultur, Landschaft, Freizeit, Wohnen, Jobben, Infrastruktur
Informiertheit/ Informationsmöglichkeiten über Studienmöglichkeiten, Studienbedingungen
Studienmöglichkeiten nach Fächern, Orten/ Regionen, Hochschularten, Abschlussarten usw.
motivationale Voraus-setzungen/Ein-stellungen/Posi-tionen
fachl. Voraussetzungen, fachl. Interessen
Quantitatives Potential (Stärke der Altersjahr-gänge, Studienbe-rechtigten usw.
Attraktivität alternativer Bildungs- und Berufswege
Wahrnehmung von Dauer, Ablauf und Effekten eines Studiums
Finanzierbarkeit eines Studiums (Stipendien, staatl. u. priv. Kosten usw.)
Finanzsituation privater Haushalte
personelle Bedingungen an Hochschulen
räumliche/materielle Bedingungen an Hochschulen
Finanzierung des Systems von Hochschulbildung
Politischer Stellenwert von Bildung, speziell Hochschulbildung
Historische Traditionen
vorgelagerte Bildungswege (Struktur Zugänglichkeit, Funktion, Ziele)
Bedarf an Bildung und Qualifikation
Demogra-phische Situation
Volkswirtschaftli-che Situation/ Arbeitsmarkt
Finanzsituation der priv. Haushalte
direkter und indirekter Einfluss der Eltern
Bildungsstand, beruft. Qualifika-tion d. Bevölke-rung
individu-elle Bildungs-tradition
gesell-schaftl. Bildungstra-dition
Werteentwick-lung in der Ge-sellschaft
engeres soziales Umfeld / Freizeitpartn. Medien

2.2. Dualität von Studienentscheidung und Studienverzicht

Seit Anfang der neunziger Jahre ist in den neuen Bundesländern die Studierwilligkeit der Studienberechtigten drastisch gesunken, von über 90 Prozent auf gegenwärtig rd. 64 Prozent. Im gleichen Zeitraum hat sich zwar der Anteil der Studienberechtigten an einem Altersjahrgang mehr als verdoppelt, von rd. 16 Prozent auf durchschnittlich 32 Prozent. Jüngste Hochrechnungen sprechen dafür, dass diese Quote weiter steigt und damit höher ist als in den alten Bundesländern. Trotzdem bleibt damit die Studienbeteiligung deutlich unter dem vorhandenen Potential. Im gleichen Zeitraum wurden in den neuen Bundesländern im Zuge der Hochschulerneuerung auch Studienplätze in einem Umfang bereitgestellt, der nicht nur auf eine höhere Bildungsnachfrage orientierte, sondern auch eine Basis für den Um- und Ausbau der Volkswirtschaft bilden sollte. Trotz Zuweisung durch die ZVS werden sie aber nur zu etwa 80 Prozent in Anspruch genommen. Ein Problem ist auch darin zu sehen, dass von den studierwilligen Studienberechtigten in Sachsen-Anhalt z.Z. beispielsweise nur 42 Prozent an den Hochschulen des eigenen Bundeslandes studieren wollen, fast 60 Prozent in anderen Bundesländern. Die tatsächlichen Studienanfängerstrukturen belegen allerdings, dass diese Absichten nur teilweise realisiert werden, so dass schließlich doch etwas mehr Landeskinder als zunächst beabsichtigt die Landeshochschulen wählen (derzeit rd. 57 Prozent). Studienverzicht und Verweigerung einzelner Hochschulen kennzeichnen damit Problemlagen beim Hochschulzugang.

Vor diesem Hintergrund bestand die Zielstellung der Untersuchung zum Hochschulzugang im Erkunden von Zusammenhängen zwischen den Studienabsichten und wirtschaftlich-sozialen Bedingungen, insbesondere der Arbeitsmarktsituation in bestimmten Regionen, der beruflichen Situation von Eltern und den Studien- bzw. Berufsabsichten von Studienberechtigten. Folgende untersuchungsleitende Fragestellungen bestimmten das Untersuchungsdesign:

1. Inwieweit prägen objektiv vorhandene oder subjektiv wahrgenommene wirtschaftliche Bedingungen die Absichten, ein Studium (einschließlich Studienfach, Studienort, Hochschulart) aufzunehmen bzw. davon Abstand zu nehmen?
2. Inwieweit differieren die Erwartungen an den Verlauf und den Ertrag eines Studiums in Abhängigkeit von unterschiedlichen Bedingungen des sozialen Umfelds?

Fragen der Qualität hochschulischer Bildung standen dabei nicht explizite im Zentrum der Untersuchungen. Erwartungen der Studienberechtigten an ein Studium und dessen Effekte in Verbindung mit der Wahl eines bestimmten Studienfaches, der

Wahl der Hochschularten und Hochschulorten geben aber Hinweise auf deren Sichtweisen zum Studium (Lischka 1999) Ergebnisse der Untersuchung zeigen sich in folgenden Befunden:

- *Langzeitigkeit der Studienentscheidung:* Grundsätzliche (Vor-)Entscheidungen über die Studienaufnahme oder den Studienverzicht sind bereits beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe getroffen werden. Bisher werden diese (Vor-)Entscheidungen in der Zeit bis zum Abitur kaum revidiert (siehe Übersicht 1). Dahinter steht mit Blick auf die geringe Studierwilligkeit die Frage, inwieweit Studien- und Berufsberatung entweder wesentlich früher einsetzen sollten oder aber in den oberen Klassenstufen eine solche Qualität erreichen müssten, die stärkere Impulse für eine Neuorientierung insbesondere der Studienberechtigten ohne Studienwunsch gibt.

Übersicht 1: Gründe der Entscheidung für die gymnasiale Oberstufe und Absichten, unmittelbar nach dem Abitur (bzw. dem Wehr-/ Zivildienst) ein Studium oder eine Lehre zu beginnen – Stichprobe Sachsen-Anhalt 1998 (Anteil in %)*

Ich habe mich für die gymnasiale Oberstufe und damit für das Abitur entschieden, weil	**Insgesamt**	**Lehr-absicht**	**Studien-absicht**
ich immer gute schulische Leistungen hatte und es sich damit anbot	65	60	75
ich annehme, damit bessere Chancen auf eine Lehrstelle zu haben	74	81	60
ich annehme, damit mehr berufliche Entwicklungsmöglichkeiten zu haben	92	91	93
man damit jederzeit studieren kann, selbst wenn man das jetzt nicht plant	71	58	77
Ich studieren will und damit das Abitur brauche	43	8	85

* Anteil der Antworten 1 und 2 im Antwortmodell: 1-in sehr starkem Maße zutreffend .... 5-nicht zutreffend

- *Absicherungsstrategie:* Die Entscheidung für ein Studium und ein bestimmtes Studienfach erfolgt unvermindert stark mit Blick auf dessen beruflich-existentielle Verwertung im Sinne des Gewinns an sozialer Sicherheit (siehe Übersicht 2). Für Gymnasiasten aus Regionen ungünstiger Arbeitsmarktlage haben diese Aspekte bei der Studienentscheidung eine höhere Bedeutung als für Gymnasiasten aus Regionen günstiger Arbeitsmarktlage. Das begründet auch, dass z. B. fast 40 Prozent auf Grund der Arbeitsmarktsituation eine Verbindung zwischen Studium und beruflicher Ausbildung als wünschenswert ansehen (siehe Übersicht 3) – ob-

wohl solche Angebote in Sachsen-Anhalt nur in sehr geringem Umfang bestehen und bekannt sein dürften. Auch dahinter ist ein Streben nach Sicherheiten zu erkennen. Vor dem Hintergrund der Abwägung möglicher Erträge eines Studiums hinsichtlich existentieller Sicherung und beruflicher Entwicklung gegenüber den damit verbundenen finanziellen Aufwendungen genießen solche Studienangebote eine hohe Präferenz sowohl bei den Studienberechtigten, die sich für ein Studium entscheiden als auch bei den, die auf ein Studium verzichten. Die Befunde aus den vorgestellten Untersuchungen zu den beiden dualen Modellstudiengängen an den FH Magdeburg und Merseburg (Jahn 2001) bestätigen dies.

*Übersicht 2: Gründe der Gymnasiasten für ihre Studienabsichten (Mittelwerte x bei fünfstufigem Antwortmodell)**

Begründungen	**Befragung neue Bundesländer**			**Stichpr. Sachsen-Anhalt 1998**
	1991	**1992/ 1993**	**1995**	
Interessante Tätigkeit nach dem Studium	1,54	1,59	1,60	1,52
Sicherung einer beruflichen Existenz			1,65	1,72
Guter Verdienst nach dem Studium	2,18	2,08	2,03	1,94
Insgesamt Verbesserung der Arbeitsmarkt-chancen			2,17	2,15
Aneignung hoher Bildung	2,11	2,25	2,35	2,26
Lehrstellenmangel	3,71	3,58	3,19	3,30
Anraten der Eltern	4,18	4,15	3,58	3,92

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

*Übersicht 3: Berücksichtigung der Arbeitsmarktsituation bei der Berufs- und Bildungsentscheidung, diff. nach der Studierwilligkeit (Anteil der MW 1+2 in %)**

Die Arbeitsmarktsituation kann man bei der Berufs- und Bildungsentscheidung in unterschiedlicher Weise berücksichtigen. ***Was trifft für Sie zu? Deshalb ...***	**Gymnasiasten**	
	mit Studienabsicht	**ohne Studienabsicht**
gehe ich von meinen Wünschen ab, suche nach anderen Berufsrichtungen	15	25
folge ich nur meinen Interessen, nur dann kann ich gut sein und Chancen haben	46	37
will ich lieber eine Lehre machen	14	65
bevorzuge ich eine Universität	42	-
bevorzuge ich eine Fachhochschule	30	8
wäre mir ein Studium in Verbindung mit einer betrieblichen Ausbildung recht	50	28
das spielt für mich keine Rolle	17	13

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

- *Fehlinformation:* Fast alle Gymnasiasten berücksichtigen bei ihrer Berufs- und Studienentscheidung bewusst die von ihnen wahrgenommene Arbeitsmarktsituation, Studierwillige vor allem in der Entscheidung über das Studienfach. Gymnasiasten ohne Studienabsicht halten aber eben diesen Studienverzicht ebenfalls in hohem Maße für die ihnen angemessen erscheinende Form der Berücksichtigung der Arbeitsmarktsituation. Das heißt, Sie sehen in einem Studium häufig nicht die Qualifikation, die auf dem Arbeitsmarkt in mindestens gleichem Maße benötigt und akzeptiert wird wie z.B. eine Lehre (siehe Übersicht 4). Zweifelsohne bestehen hier erhebliche Informationsdefizite zu den tatsächlichen beruflichen Entwicklungswegen von Hochschulabsolventen. Für die Hochschulen, insbesondere für die allgemeine Studienberatung und Fachstudienberatung, stellen sich daraus zumindest Fragen nach einem Defizitausgleich. Aber auch für die Konzipierung und Diskussion neuer Studiengänge, Studienformen und Studienabschlüsse an den Hochschulen stellen sich Fragen nach Transparenz und Plausibilität damit auch vor dem Hintergrund des Studienverzichts. Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt und Akzeptanz bei potentiellen Studieninteressierten sind Aspekte, die dabei von Bedeutung sein könnten.

*Übersicht 4: Gründe der Gymnasiasten ohne Studienabsicht für den beabsichtigten Studienverzicht (Anteil MW 1+2 in %)**

Gründe für den Studienverzicht	**Befragung neue Bundesländer 1995**		**Stichprobe Sachsen-Anhalt 1998**
	Insgesamt	**Sachsen-Anhalt**	
Für meinen Berufswunsch ist ein Studium erforderlich	51	50	58
Meine Eltern raten mir dazu	7	7	11
Ich möchte schnell eigenes Geld verdienen	64	67	67
Ich denke, ein Studium wäre mir zu schwer	41	43	19
Ich nehme an, dass die Arbeitsmarktchancen nach einem Studium auch nicht besser sind	32	29	50
Ich möchte nicht mehr so lange auf eine Schule gehen, sondern schneller praktisch tätig sein	71	66	60
Ein Studium ist mir zu teuer	41	42	57
Ich möchte kein Darlehen (BaföG) aufnehmen	28	27	40
So hat man später insgesamt mehr Arbeitsjahre, und das ist ja für die Rente mal wichtig	-	-	22
Die Verdienstmöglichkeiten sind nach einem Studium auch nicht mehr viel besser	-	-	25

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

- *Finanzielle Einengung:* Für die Entscheidung gegen ein Studium werden aber auch in hohem Maße wirtschaftliche Gründe angegeben. Nur eine Minderheit meint, den Studienanforderungen nicht gewachsen zu sein – obwohl ein Zusammenhang zwischen der selbst getroffenen Leistungseinschätzung und dem Studienverzicht besteht (siehe Übersicht 4). Auch die Wahl des Ausbildungs- bzw. Studienortes ist primär von finanziell-materiellen Überlegungen getragen, für Gymnasiasten mit Studienabsicht spielen sie eine noch größere Rolle als für Gymnasiasten ohne Studienabsicht. Ferner gilt, dass finanzielle Aspekte für Gymnasiasten aus Regionen ungünstiger Arbeitsmarktlage bei der Wahl des Ortes eine durchschnittlich höhere Bedeutung haben als für Gymnasiasten aus wirtschaftlich günstigeren Regionen.
- *Auseinandersetzungsgefälle:* Ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Arbeitsmarktlage der Heimatregion und den Bildungs- und Studienabsichten zeigt sich in der Intensität der Studierwilligkeit (siehe Übersicht 5). Bei einer insgesamt gleich hohen gesamten Studierwilligkeit (Anteil derjenigen, die auf jeden Fall und wahrscheinlich studieren wollen) von Gymnasiasten aus wirtschaftlich günstigen versus ungünstigen hochschulnahen Regionen ist die Intensität der Studierwilligkeit (Anteil derjenigen, die auf jeden Fall studieren wollen) in den Regionen ungünstiger Arbeitsmarktlage höher. Die Studierwilligkeit in hochschulfernen Regionen ist insgesamt deutlich geringer als in hochschulnahen Regionen. Diese sowie weitere Befunde (die hier nicht einzeln vorgestellt werden) sprechen dafür, dass sich Studienberechtigte in besonders strukturschwachen Regionen offenbar intensiver mit Fragen der Berufs- und Studienwahl auseinandersetzen. Für einen Zusammenhang zur wirtschaftlichen Situation der Eltern bestehen dagegen keine Anhaltspunkte. Vor diesem Hintergrund besitzen auch jene Hochschularten, die einen starken Anwendungs- und Praxisbezug versprechen, in den neuen Bundesländern insgesamt und dabei besonders in strukturschwachen Regionen eine wachsende Anziehungskraft (siehe Übersicht 6). Das Bild, dass Studienberechtigte zu den Vorzügen der einzelnen Hochschularten haben, ist dabei teilweise stark polarisiert. Praxisbezug wird danach nur den Fachhochschulen zugesprochen, einen hohes Niveau der Ausbildung und ein angesehener Abschluss fast nur den Universitäten. Hinsichtlich der Arbeitsmarktchancen sehen die Befragten dagegen kaum Unterschiede (siehe Übersicht 7).

Übersicht 5: Studierwilligkeit und Heimatregion der Gymnasiasten, diff. nach dem Geschlecht (Anteil in %)

Möchten Sie irgendwann mal studieren?	**Insgesamt**	**Region**		
		1 HS-nah gute AML	**2 HS-nah ungünst. AML**	**3 HS-fern durch. AML**
	weibliche Gymnasiasten			
Ja, wahrscheinlich	31	32	27	33
Ja, auf jeden Fall	29	32	34	24
Studierwilligkeit	60	63	61	57
	männliche Gymnasiasten			
Ja, wahrscheinlich	45	50	42	43
Ja, auf jeden Fall	25	22	31	25
Studierwilligkeit	70	72	72	68

Übersicht 6: Nachfrage studierwilliger Gymnasiasten nach Hochschularten (Anteil in %)

Angestrebte Hochschulart bzw. Einrichtung	**Befragung neue Bundesländer***			**Stichprobe Sachsen-Anhalt** 1998**
	1991	**1992/1993**	**1995**	
Universität (einschließlich Kunsthochschulen)	60	54	60	50
Fachhochschule	7	15	16	28
Verwaltungsfachhochschule, Bundeswehrhochschule, Berufsakademie	-	-	-	12
noch keine Meinung	32	32	24	10

* 9. und 11./12. Klassen; ** 12. Klassen

Übersicht 7: Vorzüge der angestrebten Hochschulart (Antwort auf offene Fragen in %, bezogen auf jene Gymnasiasten, die die entsprechenden Fragen beantworteten)

Vorzüge	Angestrebte Hochschulart		
	Uni N=84	**FH** N=60	**Bundes-wehr-HS** N=15
Hohe Qualität/hohes Niveau der Bildung	91	3	27
Angesehener Abschluss	61	5	
Starker Praxisbezug	-	100	7
Hoher Berufsbezug/sehr fachspezifisch	5	22	
Vielfalt und Breite der Studienangebote	49	8	
Hohe Eigenständigkeit	30	2	
Gute Arbeitsmarktchancen, berufliche Perspektiven	17	15	20
Finanzielle Vorzüge im Studium	2	5	93
Kurze Studiendauer	-	35	7
Gut organisiertes, strukturiertes Studium	1	12	14
Geringe Anonymität	4	10	

- *Internationale versus nationale Perspektiven:* Gymnasiasten mit Studienabsicht sind häufiger europaweit und global orientiert, d.h. bei ihren Überlegungen zur späteren beruflichen Nutzung ihrer Qualifikationen spielt insbesondere der europäische Raum eine große Rolle. Gymnasiasten ohne Studienabsicht lenken ihren Blick eher in das engere Umfeld (siehe Übersicht 8). Auffallend ist auch, dass Studierwillige häufiger als Studierunwillige von optimistischen wirtschaftlichen Entwicklungen ausgehen (siehe Übersicht 9). Es ist anzunehmen, dass sowohl pessimistische Haltungen als auch enge regionale Sichtweisen damit den Mut zu einem Studium tendenziell blockieren. Die studierwilligen Gymnasiasten sehen vor diesem Hintergrund in zunehmendem Maße auch Auslandserfahrungen als notwendiges Rüstzeug für ihr berufliches Leben an. Ein Drittel von ihnen will zeitweilig im Ausland studieren.

Übersicht 8: Bedeutung der zu erwartenden wirtschaftlich-sozialen Entwicklungen für die Berufs- und Bildungsabsichten der Gymnasiasten (Anteil in % - Stichprobe Sachsen-Anhalt 1998)

In welchem Maße spielen die jeweils zu erwartenden wirtschaftlich-sozialen Entwicklungen für Ihre Berufs- und Bildungsabsichten eine Rolle? *Icn denke dabei*	**Zustimmung* durch Gymnasiasten**	
	mit Studienabsicht	**ohne Studienabsicht**
kaum an irgendwelche künftigen Entwicklungen	14	16
an meinen Heimatort und Umgebung	19	24
an die neuen Bundesländer	31	40
an Deutschland insgesamt	44	46
an die Entwicklung in Europa	43	21
an die weltweite Entwicklung	33	13

* Anteil der Antworten in sehr starkem/in starkem Maße zutreffend im fünfstufigen Antwortmodell

Übersicht 9: Beurteilung der wirtschaftlichen Entwicklung durch Gymnasiasten (Anteil in % - Stichprobe Sachsen-Anhalt 1998)

Ich denke, dass es längerfristig zu einer wirtschaftlichen Stabilisierung kommen wird in	**Zustimmung* durch Gymnasiasten**	
	mit Studienabsicht	**ohne Studienabsicht**
meiner Heimatregion	9	11
den neuen Bundesländern insgesamt	20	18
Deutschland	22	20
Europa	37	29

* Anteil der Antworten in sehr starkem/in starkem Maße zutreffend im fünfstufigen Antwortmodell

- *Misstrauensvotum:* Mit einem Studium in den alten Bundesländern verbinden Studienberechtigte vor allem die Erwartung und die Vorstellung von einem „höherwertigen“ Studienabschluss, der ihnen höheres Ansehen und damit auch eine höhere Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt verschafft. In Anbetracht der grundsätzlich hohen Relevanz, die die Nutzung von Hochschulbildung auf dem Arbeitsmarkt für die Studienberechtigten der neuen Bundesländer hat, bietet das einen Erklärungsansatz für die relativ geringe Inanspruchnahme der Hochschulen in den neuen Bundesländern und ganz speziell in Sachsen-Anhalt. Darüber hinaus

erwarten Studienberechtigte von einem Studium an Hochschulen der alten Bundesländer aber auch immer noch eine höheres Niveau, bedingt insbesondere durch längere Erfahrungen im Hochschulsystem der Bundesrepublik und durch eine bessere Ausstattung der Hochschulen. Die in der Presse erschienenen Bewertungen einzelner Hochschulen und Hochschulorte (rankings), die Beratungen und Besichtungen anlässlich solcher Veranstaltungen wie *Tag der offenen Tür* konnten offenbar solche Vorstellungen, die Anfang der neunziger Jahre noch dominierten, zwar deutlich korrigieren (natürlich haben sich seitdem auch die Ausstattungen, Studiengangskonzepte u.ä. tatsächlich sehr verändert), aber offenbar nicht vollständig abbauen. Andererseits kann aber auch nicht erwartet werden, dass sich neu gegründete Hochschulen, neue Studiengänge und Studiengangskonzepte – wie sie in den neuen Bundesländern in den zurückliegenden Jahren wesentlich häufiger entstanden als in den alten Bundesländern, so schnell ein Erfahrungspotential und einen Ruf erarbeiten, der sich mit dem etablierter Institutionen vergleichen lässt. In diesem Sinne sind Hochschulen der neuen Bundesländer auch in besonderem Maße gefordert, ihre Leistungsfähigkeit, mithin die Qualität ihrer Lehre und Forschung, unter Beweis zu stellen und zu präsentieren.

Resultierend aus diesen Befunden stellen sich Fragen nach möglichen *Schlussfolgerungen* insbesondere zur höheren Ausschöpfung des Studienberechtigtenpotentials und im Sinne einer Reflektion der Erwartungen und Ängste der Studienberechtigten. Das sind Fragen danach, wie die außerordentlich starke Orientierung der Gymnasiasten an nutzungsorientierter Bildung und an materiell-finanziellen Kriterien sowohl für die Vorbereitung der Studienentscheidung als auch bei de Entwicklung neuer Studiengangskonzepte aufgegriffen werden kann. Die entstehenden Bachelor- und Masterstudiengänge scheinen, obwohl aus anderen Gründen entwickelt, zumindest potentiell geeignet, das Sicherheitsbestreben der Studienberechtigten vor dem Hintergrund finanzieller Einengungen aufgrund der kürzeren Studiendauer bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss zu bedienen. Vor diesem Hintergrund scheint es nicht abwegig, dass Bachelorstudiengänge in den neuen Bundesländern erhöhten Zuspruch finden könnten. Und es scheint auch plausibel, in den Prozess der Entscheidungen der Hochschulen für oder wider gestufte Studienabschlüsse solche Erwägungen mit Blick auf die Nachfragesituation einfließen zu lassen.

Auch eine Erweiterung des Angebots an dualen Studiengängen schiene aus Sicht der Studienberechtigtenbefragungen überprüfenswert. Es ist anzunehmen, dass diese Studiengänge vor allem auch solche Studienberechtigten ansprechen würden, die in der Entscheidung zwischen Studium und beruflicher Ausbildung sehr unsicher sind und dann bisher letztlich den ihnen überschaubarer scheinenden Weg der beruflichen Ausbildung suchen.

Die Erwartungen insbesondere an die europäische Entwicklung bestärken und bestätigen die Bemühungen der Hochschulen um eine Internationalisierung ihrer Studienangebote. Für Studieninteressenten könnten z.B. curricular eingebundene Auslandspraktika, aber auch international ausgerichtete Lehrveranstaltungen (z.B. internationales Wirtschaftsrecht) die Attraktivität einzelner Studiengänge oder Hochschulen weiter steigern. Darin ist auch ein Ansatz zu sehen, das noch immer bestehende Misstrauen in die Leistungsfähigkeit ostdeutscher Hochschulen und die Akzeptanz der Abschlüsse abzubauen.

3. Erwartungen an den Übergang von der Hochschule in den Beruf vor dem Hintergrund hochschulischer Erträge

3.1. Output - Schnittstelle Hochschule – Arbeitsmarkt

Übergänge in den Beruf sind Prozesse, die bei der Vorbereitung auf die Suche nach einer beruflichen Tätigkeit beginnen und idealerweise dann abschließen, wenn eine weitgehend zufriedenstellende Tätigkeit ausgeübt wird. Beruf, verstanden als ausgeübte Tätigkeit, wird dabei breiter gesehen als in der Reduktion auf Existenzgrundlage – wie das in der Literatur teilweise erfolgt. Die Kasseler, sich auf den Übergang in den Beruf beziehenden Absolventenstudien (Teichler/Schomburg/ Winkler1992) fassen den Beruf so breit, dass er Beschäftigung, Beschäftigungssuche und Berufstätigkeit einschließt. Andere Untersuchungen siedeln den Übergang in den Beruf biographisch als Statuspassage und Risikolage an (Rasztar u.a. 1996).

Ähnlich wie der Hochschulzugang wird damit auch der Berufsübergang in erster Linie als ein Prozess des Suchens mit bestimmten Suchstrategien, des Prüfens sowie der Entscheidung verstanden. Am Ende dieses Prozesses steht ein bestimmtes Ergebnis, indem Hochschulabsolventen eine Tätigkeit aufnehmen (oder auch nicht). Betrachtet man eine bestimmte Menge von Hochschulabsolventen (z.B. einer Hochschule oder eines Fachbereichs), so hat dieses Ergebnis des Übergangs in den Beruf eine quantitativ und qualitativ strukturelle Dimension. Sie drückt sich aus z.B. in der durchschnittlichen Dauer der Berufssuche, in der Ausbildungsadäquanz der aufgenommenen Tätigkeiten, aber auch in dem Grad der Adäquanz der aufgenommenen Tätigkeit mit den individuellen Präferenzen der Hochschulabsolventen.

Abbildung 2

Hochschulzugang
Studium
Hochschulabsolventen
Struktur nach
• Studiengängen
• Abschlussarten
• Hochschularten
• Studienleistungen (zertifiziert, nicht zertifiziert)
• fachlichen Kompetenzen
• methodischen Kompetenzen (u.a. Anwendungsbezug)
• sozialen Kompetenzen
• sozialstrukturelle Merkmale (Alter, Geschlecht, Vorbildung)
individuellen Präferenzen hinsichtlich der
• Wirtschaftszweige
• Inhalt, Art der Tätigkeiten
• Regionen, Orte
• Arbeitsregime / Arbeitsorganisation
• Einkommen
• Wertorientierungen (materielle und immaterielle Werte; Arbeits- und Freizeit)
Berufsübergang
Prozess
Ergebnis
Suchen
Struktur nach - Wirtschaftszweigen
Prüfen
- Dauer der Suche - Inhalt der Tätigkeit, Funktion
Entscheiden
- Einkommen - Arbeitszeit - usw.
Aufnahme der beruflichen Tätigkeit
- Ausbildungsadäqanz - Präferenzadäquanz
Arbeitsmarkt
Struktur / Bedarf
• regional, überregional, international
• Wirtschaftszweige
• Berufsbereich
• Stabilität / Instabilität der Anforderungen in Berufen / Tätigkeiten
• Art und Höhe der Anforderungen
• formale / nicht formale Einstellungsvoraussetzungen
• fließende / abgegrenzte vertikale und horizontale Tätigkeitsbereiche (z.B. Medizin- / IT-Berufe)
• Größe der Unternehmen

Der Berufsübergang in den Kategorien des Prozesses und des Ergebnisses hängt einerseits ab von der Struktur der Hochschulabsolventen und von der Struktur bzw. den Bedingungen des Arbeitsmarktes und stellt damit die Schnittstelle, die Kopplung dieser beiden Strukturen dar. Bewertungen zum Berufsübergang betreffen damit die Passfähigkeit beider Strukturen (siehe Abb. 2).

Hochschulabsolventen als das *Produkt des Hochschulstudiums* eines Landes, einer Hochschule, eines Faches weisen eine differenzierte Struktur auf nach den absolvierten Studiengängen, den Abschlussarten (Diplom, Staatsexamen, Promotion), den absolvierten Hochschularten, also damit der stärker wissenschaftlichen oder der stärker praxisbezogenen Orientierung in Abhängigkeit davon, wie hoch der Anteil derer ist, die ein universitäres Studium oder ein Studium an einer Fachhochschule absolvierten. Die Hochschulabsolventen strukturieren sich aber auch nach ihrem Alter und Geschlecht, der beruflichen Vorbildung. Sie differieren nach ihren zertifizierten als auch den nicht zertifizierten Studienleistungen, d.h. nach ihren fachlichen Kompetenzen, sozialen Kompetenzen und methodischen Kompetenzen. Insbesondere die erworbenen Kompetenzen scheinen gewisse Rückschlüsse auf die Qualität des Studiums zu erlauben, wobei in das Studium wiederum die Einflussfaktoren des Hochschulzugangs einfließen.

Darüber hinaus unterscheiden sich die Hochschulabsolventen aber auch nach ihren Individuellen Präferenzen hinsichtlich der angestrebten Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit. Individuell differenzierte Präferenzen bestehen beispielsweise hinsichtlich der angestrebten Wirtschaftsbereiche und Zweige, hinsichtlich Art und Inhalt der Tätigkeit, hinsichtlich der Regionen und Orte, in denen eine Tätigkeit aufgenommen bzw. angestrebt wird. Unterschiede bestehen aber auch in der Präferenz bestimmter Arbeitszeitregime und Arbeitsorganisationen (z.B. Gleitzeit, Schichtarbeit, Normalarbeitsrhythmus, Einzel- oder Teamarbeit). Schließlich sei auf verschiedenartige Lebensstile und Wertorientierungen verwiesen, die die Entscheidung für bestimmte berufliche Tätigkeiten prägen (z.B. die Relation Arbeitszeit zu Freizeit, materieller zu immateriellen Werten.).

Diesen Hochschulabsolventen mit einer bestimmten objektiv erfassbaren Struktur und mit einer nur bedingt bekannten Struktur individueller Präferenzen steht ein Arbeitsmarkt gegenüber, der ebenfalls mehrschichtig strukturiert ist und von der anderen Seite den Prozess des Berufsübergangs entscheidend prägt. Der Arbeitsmarkt weist eine bestimmte Wirtschaftsstruktur und Berufsfachstruktur mit regionalen und internationalen Dimension auf. In Abhängigkeit davon und vorhandenen Entwicklungspotentialen bestehen unterschiedliche prognostizierte Bedarfe, differenziert für einzelne Tätigkeitsbereiche. Dieser Bedarf an Arbeitskräften für einzelne Tätigkeitsbereichen stellt sich verschiedenartig dar in Abhängigkeit da-

von, in welchem Grad er vertikal und horizontal strukturiert und gegenseitig substituierbar ist. So bestehen z.B. einerseits Tätigkeitsbereiche mit rigide abgegrenzten vertikalen Strukturen (z.B. Medizin) gegenüber anderen Bereichen mit eher fließenden vertikalen Strukturen (z.B. Informationstechnik, wo die vertikale Struktur hochgradig ineinander fließt und damit höhere Substitutionspotentiale bestehen). Ähnliches gilt auch für die horizontale Struktur, die in den einzelnen Bereichen ebenfalls fließend, in anderen dagegen stark abgegrenzt sind. In Verbindung damit steht auch die differenzierte Struktur des Arbeitsmarktes nach formalen bzw. nicht formalen Einstellungsvoraussetzungen. Während z.B. für die Tätigkeit von Lehrern oder Richtern sehr konkrete formale Voraussetzungen zu erfüllen sind, stehen dem andere Bereiche mit weniger klar definierten Voraussetzungen gegenüber, in die auch ein Quereinsteigen von Hochschulabsolventen unterschiedlichster Studiengänge möglich ist. Der Arbeitsmarkt strukturiert sich ferner nach der Höhe und Art der Anforderungen. Vorausschätzungen sprechen dafür, dass die Höhe der Anforderungen insgesamt steigen wird, die Art der Anforderungen sich in zahlreichen Bereichen ebenfalls verändern und in viel stärkerem Maße generalisierendes Wissen statt Spezialwissen erfordert (Tessaring 1996; Weißhuhn 1996).

Betrachtet man diese Vielfalt der Einflussfaktoren auf den Prozess des Übergangs in den Beruf und sein Ergebnis, wird deutlich, dass das Ergebnis der Übergangsprozesse in den Beruf nur sehr bedingt als das Ergebnis der Qualität von Hochschulbildung gesehen werden kann. Das ist auch eine Schlussfolgerung aus einer speziellen Auswertung der in den letzten 10 Jahren erfolgten Absolventenuntersuchungen an bzw. durch der Uni/GHS Kassel. *Teichler* kommt zu dem Schluss, dass es selbst bei entsprechenden Fragestellungen zu Erträgen des Studiums in Absolventenstudien nur bedingt möglich ist, daraus tatsächlich direkt Kriterien für die Qualität von Studium und Lehre abzuleiten. Vielmehr wird mit solchen Einschätzungen eher eine Grundstimmung der Absolventinnen und Absolventen dargelegt, die die Hochschulen aber durchaus ernsthaft zu einem Nachdenken anregen sollten (Teichler 2000, S. 20).

3.2. Berufsübergang im Spannungsfeld von Studium – Wirtschaft – individuellen Präferenzen

Untersuchungen zum Übergang von Hochschulabsolventen in eine berufliche Tätigkeit werden in der Bundesrepublik seit Jahrzehnten durchgeführt, einerseits sehr breit und komplex durch das WZ1 an der Uni/GHS Kassel und die HIS GmbH Hannover. Andererseits liegen auch an zahlreichen Hochschulen bzw. einzelnen

Fakultäten oder Fachbereichen kleinere Erhebungen zum Übergang in den Beruf vor.

Die Zielstellungen der einzelnen Untersuchungen korrespondieren mit den in der jeweiligen Zeit bildungspolitisch und in der Öffentlichkeit diskutierten Themen. Während in den 70er Jahren insbesondere die quantitative Struktur im Vordergrund stand, d.h. die Beziehungen zwischen der Anzahl der Absolventen und ihrer Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt generell, ging es in den 80er Jahren hauptsächlich um Fragen der Ausbildungsadäquanz bzw. -inadäquanz. In den 90er Jahren rückten dann allerdings qualitative Aspekte in den Vordergrund. Einerseits interessierte, inwieweit die besuchte Hochschule von Bedeutung für die berufliche Entwicklung ihrer Absolventen ist. Andererseits wurde thematisiert, inwieweit nicht nur fachliches Wissen, sondern andere an den Hochschulen erworbenen Kompetenzen den Prozess des Einstiegs auf den Arbeitsmarkt prägen. In jüngster Vergangenheit ist festzustellen, dass auch für Absolventenuntersuchungen Fragen der Internationalisierung und Globalisierung an Bedeutung gewinnen, mithin Fragestellungen, inwieweit die deutschen Absolventen mit ihren Abschlüssen und Kompetenzen auf einen sich erweiternden Arbeitsmarkt vorbereitet sind.

Wenn in den zurückliegenden zehn Jahren etwa rund 160 Absolventenstudien in Deutschland angefertigt wurden, erweckt das den Eindruck eines sehr großen Interesses der Hochschulen an entsprechenden Ergebnissen. Angesichts der Vielzahl der Fakultäten und Fachbereiche an den über 330 staatlichen Hochschulen relativiert sich dieses Bild allerdings. Auch dem Eindruck, dass ein besonders großes Interesse an Absolventenstudien besteht, muss widersprochen werden. Wenn an einzelnen Hochschulen, eher Fachbereichen Erhebungen zum Übergang in den Beruf erfolgten, so nicht selten resultierend aus dem individuellen Interesse einzelner Hochschullehrer. Für einen großen Teil der Hochschulen und der Hochschullehrer schienen Absolventenstudien in der Vergangenheit eher obsolet. Das dürfte mit einem bislang vereinfachten Verständnis der berufsvorbereitenden Funktion von Hochschulbildung zu tun. Insbesondere an den Universitäten ist noch immer ein Verständnis zu beobachten, dass die Relevanz der im Studium erworbenen Kompetenzen für den Übergang auf den Arbeitsmarkt nicht Aufgabe der Hochschulen sei. Erst im Zusammenhang mit der in jüngster Zeit stärker entfachten Debatte um die Qualität von Studium und Lehre, auch mit Blick auf die finanziellen Rahmenbedingungen der Hochschulen, zeichnet sich hier eine wachsende Aufmerksamkeit. Allerdings muss vor überfrachteten Erwartungen gewarnt werden. Schließlich machten bereits die sehr umfassend und breit angelegten Absolventenstudien deutlich, dass hinsichtlich der Berufserfolge nur sehr begrenzt signifikante Unterschiede nach Hochschulen oder nach bestimmten Akzenten von Studienangeboten und

Studienbedingungen bestehen. Vielmehr werden sie von der Vielfalt der benannten mehrschichtigen Arbeitsmarkt- und individuellen Bedingungen überlagert. Das macht nach Auffassung von *Teichler* zwar nicht die Bemühungen der Hochschulen zur Steigerung ihrer Qualität und Reputation und zur Verbesserung potenziell berufsrelevanter Studienangebote und Bedingungen obsolet. Aber es liegt nahe, bescheidenere Erwartungen an deren die Wirkungen zu stellen (ebd. S.21).

HoF Wittenberg hat im letzten Jahr mit einer Absolventenuntersuchung begonnen. Sie bezieht sich im Sinne einer Fallstudie auf den Studiengang Betriebswirtschaft an einer Fachhochschule in den neuen Bundesländern, hier Sachsen-Anhalt (nachfolgend FH-NBL) und einer Fachhochschule in den alten Bundesländern, hier Niedersachsen (nachfolgend FH-ABL). Befragt wurde der Absolventenjahrgang 2001 im siebten Semester, also vor dem letzten praktischen Abschnitt und der Phase der Diplomarbeit zu seinen Erwartungen und Vorstellungen hinsichtlich des Übergangs in den Beruf. Die Fallstudie ist als Panel geplant. Parallel dazu sind im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung dualer, ebenfalls betriebswirtschaftlicher Modellstudiengänge partiell analoge Fragestellungen bearbeitet worden bzw. werden bearbeitet. Das ermöglicht eine Gegenüberstellung zu diesen neuen Studiengangsmodellen und eine sicherere Beantwortung von Fragestellungen nach der Relevanz bestimmter curricularer Konzepte und ihrer Umsetzung für den Berufsübergang.

Das *Ziel dieser Untersuchung* bestand im Erkennen der Antizipation von Arbeitsmarktchancen in Verbindung mit der Bewertung des Studiums unter Berücksichtigung von Standortfaktoren des Hochschulstandorts, untersetzt durch die untersuchungsleitende Fragestellungen nach den

1. Erwartungen der Akteure an die berufliche Nutzung ihrer hochschulischen Qualifikationen im Kontext der Bewertung hochschulinterner Faktoren – wie hochschulischer Leistungen als Ausdruck der Qualität von Studium und Lehre – oder hochschulexterner Faktoren sowie den
2. Prioritätensetzungen für die Aufnahme beruflicher Tätigkeiten in Korrespondenz mit den Schwerpunkten hochschulischer Bildung und Qualifikation.

Basierend darauf wird in den kommenden Monaten untersucht, inwieweit die ursprünglichen Vorstellungen, Präferenzen und Absichten der Absolventen tatsächlich umgesetzt werden können bzw. den Übergang auf den Arbeitsmarkt prägen.

Schließlich bestand ein weiteres Ziel dieser Untersuchung darin, zu hinterfragen, inwieweit die erlebte bzw. bewertete Studienqualität auch die Erwartungen und Vorstellungen zum Berufsübergang prägen. An dieser Stelle sei vermerkt, dass insbesondere der darin enthaltene Aspekt der Qualität des Studiums von den beiden Hochschulen sehr unterschiedlich bewertet wurde. Während an einer Hochschule

gerade daran das eigene Interesse und damit die Unterstützung für dieser Fallstudie festgemacht wurde, bestand an der zweiten Fachhochschule gerade deshalb ein gewisser Vorbehalt gegen die Untersuchung. Hier musste der Aspekt des Übergangs in den Beruf gegenüber den involvierten Hochschullehrern betont werden. Selbstverständlich ist die Aussagekraft dieser Fallstudien gegenüber Befragungen mit wesentlich höheren Absolventenzahlen begrenzt. Andererseits bestehen die Vorteile einer solchen, wesentlich zeitiger als gewöhnlich beginnenden Absolventenstudie darin, in stärkerem Maße die Relevanz des Studiums und individueller Präferenzen für den Berufseintritt hinterfragen zu können. Bezogen auf eine Untersuchungslinie des Instituts – Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre – steht auch dabei die akteurszentrierte Perspektive im Vordergrund.

Aus der Vielzahl der Befunde werden folgend nur solche angeführt, die insbesondere für die Diskussion zu Fragen der Qualität von Hochschulbildung Anlass geben.

- *Zuversicht:* Rund zwei Drittel der Befragten sehen ihrer beruflichen Perspektive insgesamt positiv und sehr positiv entgegen. Das betrifft sowohl die Sicherheit der Beschäftigung als auch die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten. Die Studierenden an der FH-NBL betonen dabei eher langfristige, die der ABL stärker kurzfristige Perspektiven. Diese Unterschiede zeigten auch frühere Untersuchungen (Holtkamp, Koller; Minks 2000). Insgesamt gilt, dass die Absolventen sowohl der FH-ABL als auch der FH-NBL, die wie bei Fachhochschulen üblich vorwiegend auch aus der Hochschulregion stammen, ihrem Berufsübergang mit relativ ähnlichen Erwartungen und Positionen entgegen sehen. Diese Ähnlichkeit gilt auch in der Differenziertheit nach dem Geschlecht. In einzelnen Positionen bzw. Bewertungen zeigen sich aber deutliche Unterschiede. Auf der Basis der vorliegenden Untersuchung, insbesondere des Untersuchungsdesigns und der Anzahl der Befragten, kann nicht sicher gefolgert werden, inwieweit unterschiedliche Befunde aus der Unterschiedlichkeit der Bundesländer, z.B. ihrer wirtschaftlich-sozialen Situation, resultieren oder kausal durch das Studium, also die erlebte Studienrealität, bedingt sind.
- *Wertewandel?:* Bemerkenswert sind die Ansprüche der künftigen Absolventen an ihre Berufstätigkeit, weil sie teilweise im Widerspruch zu früheren Befunden stehen. So dominieren bei den Befragten soziale Aspekte deutlich vor den fachlichen. Ein gutes Klima im Team hat für sie mit Blick auf ihre künftige berufliche Tätigkeit einen extrem hohen Stellenwert (74% hielten das gute Team-Klima für sehr wichtig – Merkmalswert 1 in der fünfstufigen Antwortskala). An zweiter Stelle rangiert das gute Betriebsklima, das ebenfalls von annähernd ebenso vielen (70%) für sehr wichtig gehalten wird (siehe Übersicht 10). Diese

Befunde decken sich mit den Ergebnissen der Befragung, die an unserem Institut im Rahmen der Begleitung der beiden Modellprojekte duale Studiengänge in Sachsen-Anhalt (ebenfalls in betriebswirtschaftlichen Studiengängen) ermittelt wurden (Jahn 2001).

Mit deutlichem Abstand dazu rangieren erst an dritter Stelle Ansprüche an anspruchsvolle Arbeitsinhalte (von 41% für sehr wichtig gehalten).; an vierter Stelle, von 39% genannt, im Rahmen der Berufstätigkeit eigene Ideen zu verwirklichen. Auch für den Erfolg im Beruf halten die Absolventen soziale Kompetenzen insgesamt für deutlich wichtiger als fachlich-methodische Kompetenzen (siehe Übersicht 11). Frühere Untersuchungen sowohl zum Berufsübergang (Minks 1992; Burkhardt 2000) als auch zum Studierverhalten (Bargel/Ramm/Multrus 1999; Ramm/Bargel 1997) wiesen dagegen aus, dass insbesondere die Wirtschaftswissenschaftler, und dabei vor allen Dingen die Studierenden der Betriebswirtschaft, in sehr starkem Maße extrinsisch motiviert sind, d.h. mit ihrem Studium vor allem eine berufliche Karriere mit hohen Einkommen anstreben. Das kann mit den aktuellen Befunden nicht verifiziert werden.

Allein diese Tatsache wirft vielfältige Fragen auf – einerseits nach den Ursachen, andererseits nach der Bedeutung der Befunde und nach möglichen Schlussfolgerungen. So ist zu fragen, inwieweit sich hier ein genereller Wertewandel vollzogen hat, der möglicherweise auch für die Absolventen anderer Studiengänge gilt. Oder steht hinter dem hohen Stellenwert des Betriebsklimas und Klimas im Team eine Reflexion bereits vorliegender berufspraktischen Erfahrungen, die sie unter anderem im Praktikum gesammelt haben? Oder aber ist sogar das Klima an den beiden untersuchten Hochschulen mit der Auslöser dafür, dass andere Werte (wie z.B. hohes Einkommen oder anspruchsvolle Arbeitsinhalte) nicht mehr die Bedeutung haben, wie offenbar bei Studienbeginn? Eine solche Erklärung bietet sich mit der Bewertung des Studiums durch die Absolventen an.

*Übersicht 10: Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Merkmale Ihrer künftigen Beschäftigung? (Merkmalswert 1 in %)**

	FH Sachsen-Anhalt	FH Niedersachsen	Insgesamt
Anspruchsvolle Arbeitsinhalte	42	38	40
Möglichkeiten, die im Studium erworbenen Qualifikationen einzusetzen	15	21	18
Übernahme von Führungsaufgaben	17	17	14
Gutes Betriebsklima	69	71	70
Gutes Klima im Team	69	79	74
Hohe Sicherheit am Arbeitsplatz	35	13	24
Hohes Einkommen	27	8	18
Gute Aufstiegschancen	31	13	22
Flexible Arbeitszeitgestaltung	42	21	32
Geregelte Arbeitszeit	19	29	24
Möglichkeiten für Auslandseinsätze	12	4	8

* Antwortmodell: 1-sehr wichtig 5-unwichtig

*Übersicht 11: Inwieweit sind die folgenden Kenntnisse und Fähigkeiten nach Ihrer Einschätzung wichtig im Beruf? (Merkmalswert 1+2 in Prozent)**

	FH Sachsen-Anhalt	FH Niedersachsen	Insgesamt
Spezielles Fachwissen	39	33	36
Breites Grundlagenwissen	54	21	38
Grundlegende Methodenkenntnis	19	17	18
Interdisziplinäres Denken	31	13	22
Fremdsprachenkenntnisse	31	17	24
Praxis-/Berufserfahrung	39	42	40
Kommunikationsfähigkeit/Rhetorik	54	38	46
Organisationsfähigkeit	50	54	52
Kooperationsfähigkeit	50	38	44
Kenntnisse in EDV	58	25	42
Führungsqualitäten	15	25	20

* Antwortmodell: 1-sehr wichtig 5-unwichtig

- *Heterogenität der Bewertungen:* In der Einschätzung ihres Studiums erfuhr der Kontakt der Studierenden zu den Lehrenden insgesamt die positivste Bewertung (siehe Übersicht 12). Dieser Befund gilt interessanterweise sowohl für die FH-ABL als auch die FH-NBL und das, obwohl sich die Befragten beider Fachhochschulen deutlich hinsichtlich ihres Alters, ihrer beruflichen Vorbildung und der absolvierten Bildungswege unterscheiden (Die Studierenden der FH-ABL waren um durchschnittlich fast 3 Jahre älter und hatten zu 35% eine Fachhochschulreife abgelegt, an der FH-NBL waren das nur 8%). Das spricht dafür, dass sich die Studierenden beider Hochschulen in ihrem Studienalltag in hohem Maße wohl fühlten und dadurch trotz bestimmter materieller Schwierigkeiten (z.B. der Zugang zu den Computerarbeitsplätzen an der FH-NBL) auch eine hohe Identifikation mit der jeweiligen Hochschule erfolgte.
  Zu anderen Aspekten, die Ausdruck der Qualität des Studiums sein können, trafen die Befragten heterogenere Bewertungen. Mit deutlichem Abstand zu dem Kontakt zu den Lehrenden schätzte aber auch mehr als die Hälfte der Befragten die Praxisorientierung des Studiums, den Zugang zu Computer-Arbeitsplätzen, die Aktualität der vermittelten Inhalte und angewandten Methoden als überwiegend gut bzw. sehr gut ein. Allerdings bestanden dazu auch negative Einschätzungen. Die insgesamt ungünstigste Bewertung erfuhr die allgemeine Studienberatung durch die Hochschule, die nur 25% positiv, aber 31% negativ werteten. Noch ungünstiger erfolgte die Bewertung der berufsorientierenden Veranstaltungen, die von den Hochschulen angeboten wurden. Das markiert einen erheblichen Widerspruch zu dem berufs- und praxisbezogenen Anspruch der Fachhochschulen.

Übersicht 12: Wie beurteilen Sie aus heutiger Sicht folgende Aspekte Ihres abzuschließenden Studiums?

	Positive Bewertung (MW 1+2 in %)			**Negative Bewertung** (MW 3+4 in %)
	FH Sachsen-Anhalt	**FH Nieder-sachsen**	**Insgesamt**	**Insgesamt**
Studienfachberatung durch das Fach	33	39	36	26
Angebot berufsorientierender Veranstaltungen	-	4	2	31
Allgemeine Studienberatung der Hochschule	32	17	25	31
Aktualität der Inhalte	48	67	57	12
Aktualität der Methoden	56	54	55	4
Praxisorientierung des Studiums	64	75	69	14
Begleitung der Praktika	38	52	46	27
Verfügbarkeit der Fachliteratur	54	63	58	21
Rückmeldungen zu eigenen Leistungen	48	58	53	26
Zugang zu Computerarbeitsplätzen	40	83	61	24
Kontakte zu Lehrenden	92	92	92	2
Internationalität des Studiums insgesamt	40	50	45	18
Internationales Marketing	55	40	45	19
Internationale Bilanzierung	26	62	43	25

* Antwortmodell: 1-sehr gut ..... 5-sehr schlecht

- *Erwartungsbezug der Bewertungen:* Für Hochschulen, deren Profil durch einen besonderen Berufs- und Praxisbezug gekennzeichnet sein sollte, verweisen die getroffenen Bewertungen allerdings auch darauf, das die diesbezüglichen Erwartungen der Studierenden offenbar nur bedingt erfüllt wurden (siehe Übersicht 13). An beiden Fachhochschulen wurden aus der Perspektive der Studierenden Kommunikationsfähigkeiten, Teamfähigkeiten und die Belastbarkeit der Studierenden durch das Studium in höherem Maße entwickelt als das erwartet wurde. Ein Bezug zu der Tatsache, dass die Absolventen ihre Zusammenarbeit mit den Lehrenden so außerordentlich positiv einschätzten und das

Wohlfühlen im Arbeitsteam und im Betrieb auch absolute Priorität hinsichtlich ihrer beruflichen Tätigkeit haben, bietet sich an. Die erworbenen berufspraktischen Erfahrungen, Fremdsprachenkompetenzen, Grundlagen- und spezielles Fachwissen u.ä. entsprechen nicht voll den Erwartungen. Aber bedeutet das tatsächlich eine Schwäche der Hochschulausbildung?

Erwartungen und Beurteilungen sind in hohem Maße subjektiv. Sie hängen von der Sozialisation der Individuen ab, ihren bisherigen Erfahrungen und ihrem Erleben. Sie hängen aber auch davon ab, was von einer bestimmten Einrichtung bzw. von dem Studium insgesamt erwartet wurde. Insofern ergibt sich immer eine Relativität zwischen Bewertungen und Erwartungen. Niedrige Erwartungen können leicht erfüllt und übererfüllt werden, während auf der anderen Seite hohe Erwartungen, die möglicherweise nicht realistisch sind, schnell enttäuscht werden.

Trotz dieser Relativierung und der mit einer retrospektiven Erfassung verbundenen möglichen Verzerrung zeigte sich, dass ein Teil der Erwartungen mit dem Studium offenbar nur bedingt erfüllt wurden und auf der anderen Seite der reale Studienalltag zur Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten führte, die ursprünglich so nicht angedacht worden waren. In der Gegenüberstellung wird deutlich, dass insbesondere die fachlichen Kompetenzen nach Ansicht der Absolventen nicht in dem Maße entwickelt werden konnten, wie das erwartet worden war. Auf der anderen Seite wird dagegen deutlich, dass soziale und methodische Kompetenzen im Studium in der Mehrzahl in höherem Maße erworben wurden, als ursprünglich angenommen. Auf der anderen Seite stellt sich die Frage: Ist dies das Konzept der Hochschulen gewesen? Ist das curricular verankert, oder haben sich diese Verschiebungen zwischen Erwartungen und Realität zufällig ergeben? Die Gespräche in den Hochschulen ließen nicht erkennen, dass die Hochschulen das Profil ihrer Ausbildung in besonderem Maße auf team- und methodenfähige Absolventen konzentriert haben. Vielmehr zeigten die curricularen Konzepte beider Hochschulen, so wie das für Fachhochschulen bislang erwartet wurde und zu erwarten ist, dass der Praxisbezug und die Entwicklung von Kompetenzen zur Anwendung theoretischen Wissens im Vordergrund mit steht.

Mit solchen Konzepten ist dann natürlich auch verbunden, dass Studierende entsprechende Erwartungen an die Ausbildung haben und vor diesem Hintergrund auch ihr Studium wählen. Gemessen daran bleibt die erwartete Realität hinter den so gesetzten Erwartungen deutlich zurück. Das gilt sowohl für Grundlagen- und Fachwissen als auch für berufspraktische Erfahrungen, Methodenkompetenz, Managementfähigkeiten und Problemlösungskompetenz.

Unterschiede nach Hochschulen zeigten sich darin, dass die Erwartungen an der FH-NBL in sämtlichen Positionen höher lagen als die ihrer Kommilitonen an der FH-ABL. Aber auch bei der Bewertung der realen mit dem Studium erworbenen Qualifikationen zeigten sich diese Unterschiede.

*Übersicht 13: In welchem Maße haben Sie erwartet, dass Ihr Studium zum Erwerb der folgenden Qualifikationen bzw. Kompetenzen beiträgt und in welchem Maße hat es dazu beigetragen? (Merkmalswert 1+2 in %)**

	Erwartungen	**Realität**
Berufspraktische Erfahrungen	58	39
Breites Grundlagenwissen	86	74
Spezielles Fachwissen	78	67
Methodenkompetenz	55	40
Managementfähigkeiten	49	35
Fachübergreifendes Denken	61	48
Fremdsprachenkorrespondenz	67	34
Medienkompetenz (IT-Bereich)	46	49
Problemlösungskompetenz	57	50
Selbständiges Erschließen neuer Wissensgebiete	41	48
Kommunikationsfähigkeit	57	60
Teamfähigkeit	51	58
Durchsetzungsvermögen	31	33
Belastbarkeit	29	67
Organisationsfähigkeit	51	69
Verantwortungsbewusstsein	53	60

* Antwortmodell: 1-sehr stark ..... 5-gar nicht

- *Anwendungsbezug und Aktivität:* Fragt man nach den Ursachen der Diskrepanzen zwischen den Erwartungen und der erlebten Studienrealität, bleiben, wie schon dargestellt, einige Fragen offen. An anderer Stelle allerdings gibt es Hinweise, dass bestimmte Lehr- und Lernformen zu häufig oder zu wenig angewandt wurden und damit zwangsläufig bestimmte Kompetenzbereiche eher entwickelt bzw. nicht entwickelt wurden. Die Ergebnisse hinsichtlich der Häufigkeit und Nützlichkeit bestimmter Lehr- und Lernformen sind weniger überraschend und decken sich mit Ergebnissen aus anderen Untersuchungen. Es sei

trotzdem erwähnt, dass 34% meinten, dass Vorlesungen noch zu häufig den Studien- und Lehrbetrieb bestimmen. Aber auch fast ein Fünftel der Befragten schätzt ein, dass die Einzelarbeit im Studium einschließlich der Erarbeitung von Referaten durch Einzelne einen zu hohen Stellenwert hat. Viel zu selten ist dagegen nach Auffassung der Absolventen eine Gruppenarbeit im Praktikum. Aber ein Viertel aller Befragten beklagt auch, dass zu wenig Praxisaufgaben im Studium gelöst werden, dass insgesamt zu wenig Unternehmensplanspiele stattfinden, Fallstudien erarbeitet und verhandelt werden. Hinsichtlich der Unternehmensplanspiele war z.B. ein großer Unterschied zwischen den beiden Hochschulen zu erkennen, der eindeutig in Verbindung mit den curricularen Konzepten stehen dürfte. An der FH-NBL schätzten nur 7% ein, dass zu wenig Unternehmensplanspiele erfolgten, an der FH-ABL dagegen 42%. Diese Unterschiede sprechen dafür, dass es der FH-NBL tatsächlich gelungen ist, ihr dezidiertes Konzept – nämlich durch Unternehmensplanspiele gezielt Anwendungs- und Problemlösungskompetenzen zu entwickeln – aufgegangen zu sein scheint. Zumindest beklagen die Studierenden nicht das Fehlen solcher Unternehmensplanspiele. Befragt nach der Nützlichkeit schätzen interessanterweise die Studierenden beider Fachhochschulen Unternehmensplanspiele in gleichem Maße als nützlich und sehr nützlich ein (siehe Übersicht 14).

- *Hochschulzugang als Qualitätspotential?* Die retrospektive Sicht der Absolventen auf das Studium gibt Anlass für eine erneute Debatte um den Hochschulzugang (siehe Übersicht 15). Die Mehrzahl befürwortet eine Auswahl der Studienanfänger durch die Hochschule, an der FH-NBL dabei deutlich mehr als an der FH-ABL. Diese Unterschiede resultieren vermutlich weniger aus differenzierten Erfahrungen als aus sozialisationsgeprägten unterschiedlichen Wertorientierungen. Trotzdem sind diese Einschätzungen hinterfragenswert.

Übersicht 14: In welchem Maße haben diese Lehr- und Lernformen zum Erwerb Ihrer Qualifikationen beigetragen? (Merkmalswert 1 in %)

	FH Sachsen-Anhalt	FH Niedersachsen	Insgesamt
Vorlesungen	27	17	22
Übungen	58	33	46
Seminare	29	13	21
Exkursionen	17	13	15
Arbeit in Projekten	52	29	41
Unternehmensplanspiele	24	25	24
Lösung von Praxisaufgaben	35	17	26
Gruppenarbeit im Studium	40	25	33
Gruppenarbeit im Praktikum	35	14	24
Einzelarbeit im Studium	8	25	16
Einzelarbeit im Praktikum	16	9	12
Referat erarbeiten	42	33	38
Arbeit mit Informations- und Kommunikationstechnik an der Hochschule	56	33	45
Arbeit mit Informations- und Kommunikationstechnik im Praxisbetrieb	67	34	33
Praxisberichte	6	-	3
Belegarbeiten	16	5	10

* Antwortmodell: 1-sehr nützlich ..... 5-gar nicht

Übersicht 15: Mit Ihren bisherigen Studiererfahrungen betrachtet: Sollten die Hochschulen die Studienanfänger stärker nach eigenen Kriterien selbst auswählen?

	FH Sachsen-Anhalt	FH Niedersachsen	Insgesamt
Ja, auf jeden Fall	23	4	14
Ja, vermutlich wäre das besser	39	50	44
Kann ich nicht sagen	19	42	30
Eher nicht	19	4	12
Nein, auf keinen Fall	-	-	-

4. Resümee

Wie bereits betont, können die Erwartungshaltungen, die Positionen und Erfahrungen der Akteure, hier der Studienberechtigten, und der angehenden Hochschulabsolventen nicht linear, d.h. ungebrochen auf die Entwicklung von Maßstäben bzw. Kriterien für die Qualität von Studium und Lehre übertragen werden. Andererseits liefern sie Anhaltspunkte zur Generierung hochschulischer Qualitätsziele. Die vorliegenden Befunde sprechen dafür, dass einerseits das proklamierte Profil und die Schwerpunkte von Hochschulen bzw. Studiengängen durchaus die Erwartungshaltung der Studierenden prägen. Ausgehend davon setzen Akteure, also Studierende, an die Erfüllung der versprochenen Schwerpunkte des Studiums offenbar auch besonders hohe Maßstäbe und erwarten die Einhaltung solcher Versprechen. Das bedeutet, indem sich Hochschulen oder einzelne Studiengänge ein spezifisches Profil geben, stehen sie damit auch in besonderer Verantwortung und werden daran durch die Studierenden gemessen.

Die hohe Bedeutung sozialer Aspekte des Studiums und der angestrebten beruflichen Tätigkeit lässt unterschiedliche Folgerungen und Überlegungen zu. Einerseits stellt sich die Frage, inwieweit sich damit insgesamt veränderte gesellschaftliche Werteentwicklungen andeuten. So wie es sich jetzt darstellt, könnte dahinter mehr stehen als das schon registrierte Verlassen des traditionellen Karriere-Schemas. Ist das aber ein Beleg für das allmähliche Entstehen der sogenannten „Fun-Generation“ – einer Generation, der Spaß und Freizeit über alles geht? Oder ist das eher die Hinweis auf eine Werteverschiebung dergestalt, dass berufliche Tätigkeit nach wie vor wichtig bleibt, dabei aber die mit dem Beruf verknüpften soziale Aspekte vor inhaltlichen oder karriererelevanten Aspekten dominieren. Also eher, Wohlfühlen in der Arbeit im Kontext einer gesellschaftlich nützlichen Tätigkeit als nur blindes Aufstiegsstreben oder Spaß durch bloßes Vergnügen?

Auf der anderen Seite stellen sich zumindest an die beiden untersuchten Hochschulen Fragen. Bestehen ihre Vorzüge, ihre Besonderheiten gerade darin, soziale Kompetenzen zu entwickeln, möglicherweise ohne das gezielt gesteuert zu haben? Sollten die offenbar vorhanden diesbezüglichen Potentiale der Hochschulen damit zu einem profilbestimmenden Faktor werden? Generiert sich aus diesem Potential eine spezifische Qualität an diesen Hochschulen?

Oder aber bedarf es von Seiten der beiden Hochschulen bzw. der jeweiligen Fachbereiche nicht eher besonderer Anstrengungen, um Anwendungskompetenzen zu entwickeln?

Praxis- und Berufsbezug betonen beide Hochschulen in ihren Konzepten und Profilen und sind auch, so der Eindruck aus den persönlichen Gesprächen mit den

Hochschullehrern davon überzeugt, diesem selbst gewählten Anspruch voll Rechnung zu tragen. Die Studierenden sehen diesen Anspruch weniger eingelöst. Basiert das nur darauf, dass sie zu hohe, unrealistische Erwartungen haben? Wie weckt die Hochschule dann realistische Erwartungen, wäre die Frage. Oder gelingt es an den einzelnen Fachbereichen doch noch nicht, Projekte und Praktika mit den Vorlesungen, Seminaren und Übungen zu verbinden? Wollen es sich die Hochschulen bzw. Fachbereiche zum Ziel machen, diese Verbindung zu betonen und den Erwerb von Anwendungskompetenzen betonen? Oder verständigt man sich auf das Ziel, gerade die Eigenständigkeit der Studierenden zu fördern, indem sie im Sinne lebenslangen Lernens damit aufgefordert werden, sich selbst mit den anwendungsorientierten Aufgaben in Praktika ohne Anleitung intensiv auseinander zu setzten? Dann zumindest gilt auch, die Studierenden mit diesen Zielen zu konfrontieren und ihre Erwartungen an das Studium damit aufzugreifen.

Literatur

Bahro, H./Berlin, H./Hübenthal, H.-M.(1994): Hochschulzulassungsrecht. Kommentar. Köln.

Bargel, T./Ramm, M./Multrus, F.(1999): Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

Beck, H. (1997): Kinder der Freiheit. Frankfurt/Main.

177 Begriffe aus dem Hochschulbereich (1991). HIS GmbH. Hannover.

Bensel, N./Weiler, H. N. (2000): Hochschulen für das 21. Jahrhundert zwischen Staat, Markt und Eigenverantwortung. Ein hochschulpolitisches Memorandum im Rahmen der Initiative D21 unter Federführung der DaimlerChrysler Sevices (Debis) AG. Berlin/Frankfurt/Oder/Stanford (USA).

Burkhardt, A./Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.) (2000): Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

Burkhardt, A. (2000): Wirtschaftswissenschaften. In: Burkhardt, A.; Schomburg, H.; Teichler, U. (Hrsg.): Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn.

Forum Bildung (2001): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation – Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn (www.forum-bildung.de).

Holtkamp, R./Koller, P./Minks, K.-H. (2000): Hochschulabsolventen auf dem Weg in den Beruf. HIS Gmbh Hannover (Hochschulplanung Band 143).

Jahn, H. (2001): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg. HoF Wittenberg. Wittenberg (Arbeitsberichte 3'01).

Langer, J. (1984): Hochschulzugang unter rollen- und struktursoziologischer Perspektive Österreich. In: P. Kellermann (Hrsg.), Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung Nr. 15).

Kellermann, P. (1984): Zur Entwicklung des Hochschulzugangs in Österreich. In: P. Kellermann (Hrsg.), Studienaufnahme und Studienzulassung – Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung Nr. 15).

Lischka, I. (2000): Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten. HoF Wittenberg. Wittenberg (Arbeitsberichte 5'00).

Lischka, I. (1999): Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt. Hof Wittenberg. Wittenberg (Arbeitsberichte 5'99).

Minks, K.-H. (1992). Absolventenreport Wirtschaftswissenschaften. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bonn (Bildung – Wissenschaft - Aktuell 6/92).

Ramm, M./Bargel, T.(1997): Berufs- und Arbeitsmarktorientierungen der Studierendenden. Entwicklungen in der ersten Hälfte der 90er Jahre. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg (BeitrAB 212).

Rasztar,M./Sackmann, R./Struck-Möbbeck, O./Weymann, A.;/Wingens,M (1996): Berufliche Wechselprozesse in Ostdeutschland. Universität Bremen, SFB 186 (Arbeitspapier Nr. 39).

Seidenspinner, G. (1991): Hochschullexikon. Deutsche Studentenschaft. München.

Schulze, W. (2000): Zwischen Elfenbeinturm und Beschäftigungsorientierung. Zur Vermittlung zweier Klischees. In: Forschung und Lehre

Turner, G. Weber, J. D. (2000): Das Fischer Hochschullexikon. Fankfurt/Main

Wissenschaftsrat (2000): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem vom Juli 1999. In: Empfehlungen des Wissenschaftsrats. Bonn.

Teichler, U.(2000): Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Burkhardt, A./Schomburg, H./Teichler, U.: Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

Teichler, U./Schomburg, H./Winkler,H. (1992): Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer Langzeitstudie. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn (Bildung-Wissenschaft-Aktuell 18/1992).

Tessaring, M. (1996): Perspektiven der Akademikerbeschäftigung im Rahmen der IAB-Projektionen des Qualifikationsbedarfs. In: M. Tessaring (Hrsg.), Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg (BeitrAB 201).

Weinert, F. E. (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Matali, S./Schade, D. (Hrsg.), Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Baden-Baden.

Weinert, F.E. (2001): Lernen des Lernens. In: Forum Bildung (2001): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation – Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn (www.forum-bildung.de).

Weißhuhn, G. (1996): Szenarien der Akademikerbeschäftigung bis zum Jahre 2010. In: M. Tessaring (Hrsg.), Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg (BeitrAB 201).

Kommentar: Gründe der Studienentscheidung und Erwartungen zum Übergang in den Beruf

Andrä Wolter

Meinen Kommentar zu dem Bericht von Frau Dr. Lischka möchte ich damit beginnen, kurz meinen eigenen Bezug zu diesem Thema zu benennen. Zusammen mit einer Forschungsgruppe der Technischen Universität Dresden führe ich seit fünf Jahren im zweijährigen Abstand eine umfangreiche Befragung (mit Zufallsstichproben von jeweils ca. 2000 Personen) zur Studien- und Berufswahl und zur Studierbereitschaft bei angehenden sächsischen Abiturienten und Abiturientinnen etwa vier Monate vor dem Abitur durch. Im vergangenen Jahr haben wir die dritte Erhebung im Rahmen dieser follow-up-Studie abgeschlossen (vgl. hierzu Wolter/Lenz/Winter 2000). Diese Befragungsreihe ist von den Fragestellungen und vom methodischen Ansatz her den Untersuchungen sehr ähnlich, die Frau Dr. Lischka in Sachsen-Anhalt durchführt und auf die sich ihr Bericht hier hauptsächlich (neben einer Absolventenbefragung) stützt.

Auch unsere Ergebnisse stimmen in vielen Punkten überein, so daß ich vieles nur zustimmend kommentieren kann. Aber es gibt doch einige kleinere Abweichungen und weiterführende Befunde sowie die eine oder andere unterschiedliche theoretische Akzentsetzung, auf die ich hinweisen möchte. Aufgrund meines eigenen fachlichen Bezugs konzentriere ich mich auf den ersten Teil des Berichtes, also auf die Übergangsstelle zwischen Schule und Hochschule, während ich auf den zweiten Teil – die Erwartungen und Erfahrungen an der Übergangsstelle zwischen Hochschule und Beruf – nicht weiter eingehen werde. Diese Eingrenzung möchte ich auch deshalb vornehmen, weil sich mit der Entwicklung des Hochschulzugangs ein für die neuen Länder drängendes aktuelles bildungspolitisches Problem verbindet, auf das ich noch zu sprechen kommen werde.

1. Gründe der Studienentscheidung und Qualitätsziele des Studiums

Der Bericht bzw. die zugrunde liegenden Forschungen von Frau Dr. Lischka ordnen sich vom Untersuchungsansatz her ein in den weiteren Rahmen empirischer Forschung zur Entwicklung der Bildungsnachfrage, insbesondere der Studiennachfrage, und zu den subjektiven Voraussetzungen und sozialstrukturellen Determinanten der Studienentscheidung oder einer alternativen Berufs- und Ausbildungswahl. Die klassische planungsbezogene Bildungsforschung untersucht diese Fragen eher von den quantitativen

Bildungsströmen her, verbunden in der Regel mit einem prognostischen Interesse. Frau Dr. Lischka setzt demgegenüber im Kontext des auf das Qualitätsparadigma fokussierten Forschungsprogramms des Instituts für Hochschulforschung einen qualitativen Akzent, indem sie als Ziel formuliert, aus der empirischen Forschung über die subjektiven Erwartungen von angehenden Studienberechtigten bzw. Studierenden Qualitätsziele oder qualitative Standards für die akademische Ausbildung an den Hochschulen abzuleiten ("zu generieren"), gewiß nicht in einem strengen deduktiven Sinn.

In der Darstellung ihrer Ergebnisse äußert sie sich dann aber selbst hinsichtlich solcher aus empirischen Informationen über den Erwartungshorizont von Schülern in der gymnasialen Oberstufe zu gewinnenden Qualitätsziele eher zurückhaltend und vorsichtig – und dies mit Recht. Ihre Schlußfolgerungen bestehen im Grunde aus hochschulpolitischen und hochschuldidaktischen Maximen, wie sie auch aus anderen Begründungszusammenhängen abgeleitet und in anderen Feldern, etwa der Studienreformdebatte, formuliert werden.

Ich bin eher skeptisch, ob man aus empirischen Befragungen über Studienerwartungen und Entscheidungsgründe von angehenden Abiturienten und Abiturientinnen substanzielle Schlußfolgerungen auf die Qualitätsziele des Studiums und der Hochschulausbildung ziehen sollte bzw. kann. Dieses Vorgehen scheint mir eher in der Gefahr eines empiristischen Fehl- oder Zirkelschlusses zu stehen. Insofern gilt die von Frau Dr. Lischka zu Recht zitierte Skepsis von Ulrich Teichler, ob oder wie weit sich aus Absolventenbefragungen Rückschlüsse auf die Qualität der Hochschulausbildung und auf qualitative Anforderungen an die akademische Ausbildung ziehen lassen, nicht nur für die Ausgangsstelle, sondern auch für die Eingangsstelle der Hochschule und für die Befragung von Studienberechtigten noch ganz im Vorfeld der Hochschule.

Diese Bedenken stellen allerdings in keiner Weise die Bedeutung und den Wert solcher Befragungen in Zweifel. Vielmehr haben Untersuchungen über die Ausbildungswahl und die Studienentscheidung und die dafür maßgeblichen Entscheidungsmotive und Entscheidungsgründe aus meiner Sicht ein eigenes Gewicht. Drei Punkte wären hier zu nennen; sie verdeutlichen, daß solche Erhebungen und Studien, wie sie von Frau Dr. Lischka durchgeführt werden, durchaus mit dem Qualitätsthema verbunden sind, wenn auch in einem etwas erweiterten Rahmen.

- Erstens können solche Untersuchungen Instrument einer Dauerbeobachtung zur Entwicklung der Studiennachfrage, Studienmotivation und Studierbereitschaft sein, die ja nicht nur in den neuen Ländern erheblichen Schwankungen und zyklischen Einflüssen ausgesetzt sind. Sie bilden also eine Art Frühwarnsystem, das rechtzeitig auf Veränderungen und unerwartete Trends aufmerksam machen könnte und auf Handlungsnotwendigkeiten hinweist.
- Zweitens sind die aus solchen Forschungen gewonnenen Informationen

zur Evaluation und Optimierung der Studien- und Berufsberatung nützlich, wie sie von der Arbeitsverwaltung und den Hochschulen angeboten wird. Nach unseren in Sachsen gewonnenen Untersuchungsergebnissen, die in diesem Punkte durch andere Studien voll und ganz bestätigt werden, sind die Beratungsdienstleistungen insbesondere der Arbeitsämter, durchaus aber auch die der Hochschulen, ziemlich weit weg vom Erwartungshorizont ihrer Klientel, die sich in der Regel sehr kritisch darüber äußert. Es ist wohl keine Frage, daß die Qualität von Beratung und Information eine Achillesferse der Studienentscheidung bildet und hier noch manches verbesserungsfähig ist.

- Drittens kann es auch den Hochschulen nicht nur für die Studienberatung, sondern auch für die laufende Betreuung der Studierenden im Studium nicht schaden, empirisch genauer über Studienerwartungen und Studienmotive Bescheid zu wissen. Schließlich weiß man ja aus der empirischen Studienabbruchsforschung, etwa den einschlägigen Untersuchungen der Hochschul-Informations-System (HIS) GmbH, daß fachliche, berufsbezogene oder andere persönliche Erwartungsenttäuschungen im Studium zu den wichtigsten Gründen eines Studienabbruchs zählen.

2. Die Allokationsfunktion des Hochschulzugangs und die Entwicklung der Studierbereitschaft in den neuen Ländern

Wenn man davon ausgeht, daß der Hochschulzugang ebenso wie andere Übergangs- und Schnittstellen innerhalb unseres Bildungssystem gesellschaftliche Steuerungsfunktionen erfüllen, dann konzentriert sich die bildungspolitische Hochschulzugangsdebatte in Deutschland fast schon traditionell in erster Linie auf zwei Steuerungsfunktionen. Das ist zum einen die Qualifizierungsfunktion des Hochschulzugangs – hier geht es vorrangig um die Frage der schulischen Vorbildung und der Studieneignung – gemeinhin unter dem Stichwort der Studierfähigkeit diskutiert.[1]

[1] Es fällt mir immer wieder auf, daß es in Deutschland seit mehr als zehn Jahren keine breiter angelegte empirische Untersuchung zu diesem Thema gibt, jedenfalls keine Untersuchung, die eine empirische Operationalisierung des Konstrukts "Studierfähigkeit" für sich beanspruchen könnte. Die Debatte darüber lebt im wesentlichen von mehr oder weniger plausiblen subjektiven Eindrücken, Beobachtungen und Unterstellungen. Ansonsten bewegt man sich überwiegend in einem empiriefreien Raum, was in einem deutlichen Kontrast zur Eindeutigkeit und Schärfe der Urteile steht, die über die Studierfähigkeit der jetzigen Studierendengenerationen abgegeben werden. Auch die TIMS-Studie, die bekanntlich eine große Resonanz in Deutschland gefunden hat, ist keine Studierfähigkeitsuntersuchung, auch wenn sie Zweifel an der Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unter-

Das zweite große Thema der Zugangsdiskussion ist immer wieder die Selektionsfunktion des Hochschulzugangs. Dabei geht es sowohl um das Verhältnis zwischen Studiennachfrage und Bildungsbedarf – also um die vor allem in den Medien gerne behandelte Frage, ob es in Deutschland nicht viel zu viele Studierende gibt oder ob die Zahl der Studierenden gerade angemessen oder eher noch zu gering ist – als auch um die Frage der sozialen Selektion und der Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit beim Hochschulzugang und nicht zuletzt natürlich auch um die Frage der Selektion nach Eignungskriterien. Auch die zur Zeit vielfach erhobene Forderung nach Etablierung hochschuleigener Auswahlverfahren bei der Studienzulassung – gleich in welcher Form – ist hier einzuordnen.

Die Untersuchungen, die Frau Dr. Lischka vorgestellt hat, thematisieren eine dritte Steuerungsfunktion des Hochschulzugangs, nämlich die der Allokation. Darunter fällt die Frage der Studien- und Berufswahl, des Studienverzichts und der Alternativen zu einem Hochschulstudium. Soweit eine positive Studienentscheidung getroffen wird, gehört dazu auch die Wahl des Studienfaches, des Hochschultyps und des Studienortes. Die Thematisierung des Hochschulzugangs als Allokationsprozeß hat einen guten Grund darin, daß es insbesondere in den neuen Ländern in den neunziger Jahren nicht unerhebliche Probleme mit der Entwicklung der Studienmotivation und der Studierbereitschaft gegeben hat, die auch gegenwärtig noch anhalten.

Die Studienbereitschaft ist in den neuen Ländern bekanntlich – Frau Dr. Lischka hat darauf hingewiesen – bei einer insgesamt stark angestiegenen Zahl von Personen (und ihres Anteils am Altersjahrgang), die das Schulsystem mit einer Studienberechtigung verlassen, von einem sehr hohen Sockel zu Anfang der neunziger Jahre auf durchschnittlich nur noch 60% am Ausgang der neunziger Jahre zurückgegangen. Dabei gibt es zwar kleinere Unterschiede zwischen den fünf neuen Ländern, ohne aber den grundlegenden Trend zu verändern. Für Sachsen-Anhalt stellt sich das Problem insofern noch schärfer dar, als Sachsen-Anhalt unter den jungen Menschen, die eine Studienberechtigung erworben haben, nicht nur eine insgesamt zu niedrige Studierbereitschaft aufweist, sondern – etwa im Vergleich zu Sachsen – zusätzlich auch noch eine zu niedrige Verbleibsquote bzw. – umgekehrt formuliert – eine zu hohe Abwanderung der Landeskinder zum Studium in andere Bundesländer, die durch Zuwanderung von Studieninteressenten aus anderen Bundesländern nicht kompensiert wird (vgl. hierzu Wolter 1998). Offenbar sind die sächsisch-anhaltinischen Hochschulen nicht nur für Studieninteressenten aus anderen Bundesländern, sondern auch für die eigenen Landeskinder zu wenig attraktiv, welche Gründe das auch immer haben mag.

Es scheint allerdings so, als ob sich in der Entwicklung der Studierbereit-

richts im Gymnasium und an der entsprechenden Fachkompetenz der Abiturienten aufkommen läßt.

schaft in den neuen Ländern erstmalig eine Trendwende abzeichnet. Zumindest hat unsere letzte sächsische Abiturientenbefragung für den Schulentlaßjahrgang 2000 einen Zuwachs in der Studienbereitschaft um etwa fünf Prozentpunkte auf gut 65% ergeben. Dies stimmt ziemlich genau mit den Ergebnissen der letzten, vor kurzem vorgelegten HIS-Studienberechtigtenbefragung überein, die zeigt, daß es sich dabei um keine sächsische Sonderentwicklung handelt, sondern um eine Entwicklung, die sich (mit einer Ausnahme, nämlich Brandenburg) auch in den anderen neuen Ländern manifestiert. Zwar liegen die neuen Länder immer noch relativ deutlich unter den Werten für die Studierbereitschaft in den alten Ländern, aber es scheint sich doch eine gewisse Annäherung zu ergeben (vgl. hierzu Wolter 2001).

Der bisherige Rückgang in der Studierneigung ist in den letzten Jahren vorrangig als ein ostdeutsches Thema behandelt worden, auch wenn sich ähnliche Tendenzen ebenfalls in Westdeutschland zeigen, allerdings über einen sehr viel längeren Zeitraum, nämlich bereits seit Mitte der siebziger Jahre. Frau Dr. Lischka hat dafür einige Gründe genannt, nämlich insbesondere einen befürchteten akademischen Nachwuchsmangel, der sich gleichsam als infrastrukturelles Hindernis der wirtschaftlichen Entwicklung in den neuen Ländern erweist. Auf einen weiteren Grund möchte ich hier wenigstens hinweisen. Der zu starke Zustrom von Studienberechtigten auf den ohnehin schon extrem angespannten Ausbildungsstellenmarkt in den neuen Ländern setzt einen Verdrängungsprozeß zuungunsten der Absolventen der neben dem Gymnasium stehenden Schultypen in Gang, der deren zukünftige Berufs- und Lebenschancen erheblich beeinträchtigt.

Durchschnittlich sind in den letzten Jahren in allen neuen Ländern zusammen etwa 20.000 Abiturienten jedes Jahr in die Berufsausbildung gegangen. Gleichzeitig sind nach den Angaben des Berufsbildungsberichts etwa 10.000 bis 15.000 Jugendliche trotz zahlreicher Sonderprogramme ohne betrieblichen Ausbildungsplatz geblieben. Diese Gegenüberstellung verdeutlicht die berufsbildungs- und sozialpolitische Problematik, auch wenn schulische Qualifikationen und Abschlüsse im Blick auf die unterschiedlichen Anforderungen von Ausbildungsplätzen nicht voll substituierbar sind. Vor diesem Hintergrund sind die Untersuchungen, die Frau Dr. Lischka über die Gründe der Studienentscheidung bzw. eines Studienverzichts und das relative Gewicht berufs- und arbeitsmarktbezogener Motive unter den Entscheidungskriterien durchführt, eben nicht nur von wissenschaftlicher, sondern auch von großer bildungspolitischer Bedeutung.

3. Die Relevanz von Berufs- und Arbeitsmarktorientierungen als Motive der Ausbildungsentscheidung

Unsere Untersuchungsergebnisse deuten allerdings darauf hin, daß die von Frau Dr. Lischka formulierte These von der unvermindert starken Bedeutung "beruf-

lich existenzieller Verwertungsaspekte und des sozialen Sicherungsmotivs für die Studienentscheidung" differenziert werden muß. An der Frage nach der relativen Bedeutung berufs- und arbeitsmarktbezogener Erwartungen und Motive für die Studienentscheidung – relativ zu anderen Motivtypen – hatte sich ja bereits vor einigen Wochen auf der Tagung der Kooperationsstelle der Universität Halle mit dem DGB Sachsen-Anhalt über die Entwicklung der Studierbereitschaft in Sachsen-Anhalt ebenso wie auf der HIS-Tagung zum Übergang von der Schule zur Hochschule Ende Januar eine Kontroverse entzündet.

In der Tat kann man wohl die Frage nach der Bedeutung solcher Gründe und Erwartungen nicht einheitlich für alle Abiturienten und Abiturientinnen beantworten, sondern muß davon ausgehen, daß es hier bis zu einem gewissen Maße voneinander unabhängige Motivationstypen gibt, in denen berufs- und arbeitsmarktbezogene Motive und Erwartungen eine unterschiedliche Zentralität aufweisen. Die Ergebnisse unserer Abiturientenbefragungen lassen darauf schließen, daß man innerhalb dieser Gruppe mehrere Milieus mit spezifischen Motivkonfigurationen und -prioritäten identifizieren kann, in denen sich die Relevanz beruflicher Erwartungen und sozialer, arbeitsmarktorientierter Sicherheitsbestrebungen ganz unterschiedlich darstellt.

In unserer Abiturientenbefragung haben wir zwei Skalen – eine zu den individuellen Kriterien der Studien- und Berufswahl, eine zu den normativen Wertorientierungen – konstruiert, deren Items sich dann auf drei bzw. vier Faktoren komprimieren lassen. Bei den Kriterien der Studien- und Berufswahl lassen sich drei Motivbündel identifizieren:

- eine materielle Orientierung (die sich aus Items wie z.B. berufliche Aufstiegschancen, gute Verdienstmöglichkeiten, Wunsch nach sicherer beruflicher Zukunft u.a. zusammensetzt),
- eine Interessenorientierung (hohes Interesse am Studienfach, persönliches Interesse am Beruf, Übereinstimmung mit den eigenen Fähigkeiten u.a.) sowie
- eine ausgeprägte lokal-familiale Bindung.

Bei den normativen Orientierungen konnten vier Wertemuster herausgefunden werden:

- privates Harmoniestreben (bestehend aus Items wie z.B. glückliche Partnerschaft, Kinder haben, Sicherheit und Geborgenheit finden),
- eine materielle Berufsorientierung (hohes Einkommen, Karriere machen, gesicherter Arbeitsplatz),
- berufliche Selbstentfaltung (Selbstverwirklichung, verantwortliche berufliche Tätigkeit) sowie
- eine starke hedonistische Orientierung (das Leben genießen, Zeit für persönliche Dinge haben).

Zwischen diesen Motivbündeln und Wertemustern auf der einen Seite und der Studien- bzw. alternativen Ausbildungsentscheidung der befragten Abiturienten und Abiturientinnen auf der anderen Seite zeigen sich relativ konsistente Beziehungen. So wird die Bereitschaft, ein Studium – insbesondere an einer Universität – aufzunehmen, durch eine hohe inhaltliche Interessenorientierung unterstützt. Dagegen begünstigt

eine hohe materielle Orientierung eine Entscheidung zugunsten einer Berufsakademieausbildung oder einer betrieblichen Berufsausbildung. Auch ist dieser Faktor bei angehenden Fachhochschulstudierenden stärker ausgeprägt als bei den Interessenten für ein Universitätsstudium. Eine starke lokal-familiale Bindung und ein privates Harmoniestreben fördern ebenfalls die Suche nach beruflichen Ausbildungsoptionen außerhalb des Hochschulsystems. Unter den späteren Studierenden lassen sich die Einflüsse dieser unterschiedlichen Orientierungsmuster sogar noch auf der Ebene der Studienfachwahl nachweisen.

Ich bin auf diese Befunde und Zusammenhänge deshalb ausführlicher eingegangen, weil sich damit veranschaulichen läßt, wie wichtig es ist, nicht zu global einen ausgeprägten Einfluß von beruflichen Erwartungen und Arbeitsmarktchancen zu konstatieren, sondern so etwas wie spezifische subkulturelle Milieus in der Gruppe der Studienberechtigten zu unterscheiden, die ihrerseits wiederum mit differenzierten soziokulturellen und sozio-ökonomischen Merkmalen des Familienhintergrundes korrespondieren. Meine Anregung wäre es deshalb, die Untersuchungen zu den Gründen der Studienentscheidung und des Studienverzichts in eine solche methodische Richtung weiter voranzutreiben, wie ich sie hier skizziert habe.

Gewiß können solche Ergebnisse dann methodenkritisch immer noch unter dem theoretischen Gesichtspunkt diskutiert werden, ob sich die von uns ermittelten empirischen Zusammenhänge zwischen den Entscheidungsmotiven und normativen Orientierungen einerseits und der Studien- und Berufswahl andererseits eher durch eine "Selektivitätshypothese" oder eine "Sozialisationshypothese" erklären lassen. Die Selektivitätshypothese behauptet, daß bestimmte Institutionen einen bestimmten Motivationstypus an sich binden bzw. – umgekehrt formuliert – daß ein bestimmter Motivationstypus zu einer bestimmten Ausbildungspräferenz führt. Die Sozialisationshypothese geht dagegen davon aus, daß eine einmal getroffene Entscheidung zugunsten einer Ausbildungseinrichtung nachträglich durch die Formierung eines entsprechenden individuellen Wertemusters legitimiert wird. Da wir unsere Untersuchungen aber – ähnlich wie Frau Dr. Lischka ihre Erhebungen – noch in der Zeit vor dem Abitur und damit auch vor der endgültigen Entscheidung über den weiteren Ausbildungsweg durchgeführt haben, spricht hier alles für die Selektionshypothese oder – anders formuliert – dafür, daß von diesen Motiven und Wertorientierungen tatsächlich ein empirischer Einfluß auf die Ausbildungsentscheidung ausgeht.

Unter bildungspolitischen Gesichtspunkten ist es aber bemerkenswert, daß sich diejenige Gruppe, die zwischen Studium und alternativen Optionen abwägt und potentiell auf eine Studienaufnahme verzichtet, offenkundig in einem sehr viel höherem Maße als diejenige Gruppe, die sich von vornherein eindeutig für die Aufnahme eines Studiums entscheidet, von beruflichen Erwartungen und den zukünftigen Arbeitsmarkt- und Verwertungschancen leiten läßt. Und das ist ja genau diejenige Zielgruppe, die in Sach-

sen und auch in Sachsen-Anhalt durch aktive Überzeugungsarbeit ("Marketing") der Hochschulen, der Arbeitsverwaltung und der Landesregierung zugunsten eines Studiums gewonnen werden soll. Für diese Gruppe trifft genau das zu, was Frau Dr. Lischka in ihrem Beitrag herausgestellt hat: die zentrale Bedeutung beruflicher Verwertungs- und Sicherheitsaspekte für die – in den letzten Jahren eher negative – Studienentscheidung.

Wenn ich vorhin berichtet habe, daß sich in den neuen Ländern offenbar wieder ein Anstieg der Studierbereitschaft abzeichnet, dann läßt sich auf der Grundlage unserer sächsischen Untersuchungsergebnisse ganz klar die wichtigste Ursache dafür benennen: In der Einschätzung der zukünftigen Berufschancen von Hochschulabsolventen hat in den letzten Jahren ein signifikanter Wandel stattgefunden. Ein ausgeprägter arbeitsmarktpolitischer Pessimismus ist einer erkennbar optimistischeren oder – wie man im Blick auf die tatsächlichen Arbeitsmarktdaten wohl auch sagen könnte – einer realistischeren Haltung gewichen. Die stärkste Veränderung, die wir in unserer Befragungsreihe überhaupt gefunden haben, besteht darin, daß die Gruppe derjenigen Abiturienten, die die Berufschancen von Hochschulabsolventen als sehr gut oder gut beurteilen, in vier Jahren um 18 Prozentpunkte zugenommen hat. Dieser Zuwachs an Optimismus fällt noch deutlicher aus, wenn man nicht nach den Berufsperspektiven von Hochschulabsolventen im allgemeinen, sondern nach denen im jeweils präferierten Studienfach fragt.

Die in den neunziger Jahren offenbar weit verbreitete Skepsis gegenüber den Berufsaussichten von Hochschulabsolventen ist ein Stück weit abgebaut worden, die Gruppe derjenigen, die sich eher skeptisch äußern, umfaßt inzwischen nur noch 30% der Befragten (vor vier Jahren noch 45%). Parallel dazu hat die Überzeugung, mit einer betrieblichen Berufsausbildung über bessere oder zumindest gleiche Berufschancen wie mit einem Hochschulstudium zu verfügen, deutlich abgenommen. Dieser von uns beobachtete Meinungsumschwung ist vermutlich Folge eines am Ausgang der neunziger Jahre veränderten öffentlichen Meinungs- und Kommunikationsklimas hinsichtlich der Beschäftigungschancen von Hochschulabsolventen ("ein Studium lohnt sich doch"), für die die Teilarbeitsmärkte für Ingenieure, Informatiker und andere Mangelfächer möglicherweise eine Vorreiterrolle gespielt haben. Dies gehört dann in das Themenfeld der Konjunkturen der Studienwahl und der Fachzyklen, auf das ich hier nicht weiter eingehen will.

4. Konsequenzen für die zukünftige Hochschulentwicklung

Inzwischen scheint die niedrige Studierbereitschaft mehr und mehr zu einem gesamtdeutschen Thema zu werden – zumindest hat die Kultusministerkonferenz auf ihrer letzten Sitzung im Februar dieses Jahres angesichts der unbefriedigenden Nachfrageentwicklung die Gefahr eines akuten Akademikermangels überdeutlich an die Wand gemalt und

damit eine öffentliche Diskussion provoziert, die stark an die in den sechziger Jahren geführte Debatte über die im Zeichen eines Mangels an hochqualifizierten Arbeitskräften erforderliche Mobilisierung von Begabungsreserven erinnert. Leider erfolgen solche Umorientierungen in der Qualifizierungspolitik des Staates oder der maßgeblichen Berufsverbände in der Regel prozyklisch, was zum einen sicher mit Interessenslagen und begrenzten kognitiven Ressourcen, zum anderen aber auch mit den langen "Produktionszeiten" akademischer Qualifikationen und – worauf Frau Dr. Lischka zu Recht hingewiesen hat – mit der Langfristigkeit von Studien- und Berufswahlentscheidungen zusammenhängt.

Ein wichtiger Schritt wäre es, wenn es gelänge, die Studien- und Berufsberatung stärker antizyklisch auszurichten und die Entscheidungsprozesse von Schülern und Schülerinnen während ihrer Gymnasialzeit entsprechend zu beeinflussen. Das von Michael Weegen und anderen an der Universität Essen konzipierte Informationssystem "Studienwahl und Arbeitsmarkt" (ISA) verfolgt wohl diese Intention. Die Analyse der Entscheidungsgründe von angehenden Abiturienten und Abiturientinnen durch empirische Untersuchungen, wie sie Frau Dr. Lischka konzipiert, erweist sich auch hier wieder als eine unverzichtbare Informationsbasis. Von daher kann ich dem Institut für Hochschulforschung nur die Empfehlung aussprechen, diesen Untersuchungsschwerpunkt als eine Art Dauerbeobachtung zur Entwicklung der Studiennachfrage und ihrer Determinanten fortzuführen.

Aufgrund der rückläufigen Entwicklung der Studierbereitschaft und der für die Mehrzahl der Länder ungünstigen Wanderungsbilanzen ist die Entwicklung der Studienanfängerzahlen in den neuen Ländern in den letzten zehn Jahren nicht so positiv verlaufen, wie das die Hochschulentwicklungsplanung am Anfang der neunziger Jahre erwartet hatte. Zwar hat die Zahl der Studienanfänger/innen in den neuen Ländern in den letzten zehn Jahren trotz der geringen Studierbereitschaft stark zugenommen, primär eine Folge des expansiven Gymnasialbesuchs, dessen Zuwachs einen Teil der sinkenden Studierneigung kompensiert hat. Dennoch ist die reale Entwicklung hinter den Zielzahlen der ursprünglichen Planungen zurückgeblieben.

Zusammen mit der Antizipation des demographischen Wandels, der sich in Gestalt des Geburteneinbruchs voraussichtlich ab den Jahren 2008/2010 auf die Studiennachfrage auswirken wird, ist dies für die staatlichen Stellen (wohl mehr in den Finanz- als in den für die Hochschulen zuständigen Ministerien) der Anlaß dafür gewesen, daß einige der neuen Länder gegenwärtig die ursprüngliche Hochschulentwicklungsplanung zur Disposition stellen und die Ausbau- und Entwicklungsziele und die dafür erforderlichen Ressourcen und Kapazitäten zum Teil drastisch zurückschreiben. Zur Zeit scheinen die staatlichen Planungsstäbe mehr oder weniger die Deutungshoheit über die Konsequenzen der demographischen Entwicklung für die zukünftige Bildungs- und Studiennachfrage zu haben; es fehlt ein wissenschaftliches Korrektiv. Meiner Meinung nach wäre es

eine wichtige Aufgabe für das Institut für Hochschulforschung, für den Bereich der neuen Länder durch entsprechende Untersuchungen diese Korrektivfunktion wahrzunehmen und damit gleichsam eine "neutrale" Stimme in die Planungen einzubringen.

Ein Problem der staatlichen Planung besteht meinem Eindruck nach darin, daß sich die zukünftige Hochschulplanung eben nicht allein an – ohnehin eher unsicheren – quantitativen Indikatoren, insbesondere demographischen Daten, orientieren kann, sondern auch einen qualitativen Wandel zu berücksichtigen hätte, nämlich den folgenreichen Funktionswandel der Hochschulen unter den Bedingungen einer sich ausbreitenden Wissensgesellschaft. Ich will es hier aus zeitlichen Gründen bei diesen schlagwortartigen Andeutungen belassen, sie sollen auch zum nächsten Thema – dem Konzept des lebenslangen Lernens und dessen Konsequenzen für die Hochschulentwicklung – überleiten. Wichtig ist mir der Hinweis, daß lebenslanges Lernen und der damit verbundene Funktionswandel der Hochschulen quantitative Folgen haben werden, die sich zwar nur schwer prognostisch bzw. statistisch fassen lassen, die meiner Einschätzung nach aber das Gefüge unseres Hochschulwesens fundamental verändern werden. Dieser Wandel geht aber als Planungsgröße kaum in die staatliche Planung ein.

Die Hochschulplanung in den neuen Ländern ist daher gegenwärtig auf dem besten Wege, diejenigen Fehler zu wiederholen, die der westdeutschen Hochschulplanung schon in den späten siebziger und in den achtziger Jahren unterlaufen sind, als der in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre einsetzende Geburtenrückgang Anlaß für die kühne Prognose war, wonach sich ein Ende des auf den Hochschulen lastenden Nachfrageüberdrucks etwa im Zeitraum nach 1985 einstellen würde. Tatsächlich setzte zu diesem Zeitpunkt der größte Boom in der Entwicklung der Studiennachfrage ein, den es in Westdeutschland je gegeben hat und den es nach den demographiegestützten Prognosen gar nicht hätte geben dürfen. Ich fürchte, die Hochschulplanung in den neuen Ländern ist gerade dabei, dieses Planungsdilemma zu wiederholen und dabei die Devise "aus Fehlern und Irrtümern lernen" kräftig zu dementieren.

Literatur

Lischka, I.: Gründe der Studienentscheidung und Erwartungen zum Übergang in den Beruf. Aspekte der Generierung hochschulischer Qualitätsziele, in diesem Band.

Wolter, A.: Wie attraktiv ist ein Hochschulstudium in Sachsen? Ein Beitrag zum Verhältnis von studentischer Nachfrage, Humanpotential und Landesentwicklung, hrsg. vom Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst des Freistaats Sachsen, Dresden 1998.

Wolter, A./Lenz, K./Winter, J.: Trendwende in der Studierneigung? Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlußjahrgangs 2000 in Sachsen, hrsg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2000.

Wolter, A.: Trendwende in der Studierneigung? Die Entwicklung der Studierbereitschaft und ihre Einflußfaktoren in Ostdeutschland, erscheint in: Kooperationsstelle DGB Sachsen-Anhalt und Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.): Schule - Studium - Arbeitsmarkt. Studierbereitschaft von Schüler/innen und Arbeitsmarktperspektiven für Akademiker/innen, Halle 2001 (i.V.).

Neue Studiengänge und Abschlüsse: Qualitätsbezogene Zieldefinitionen und Zielkonflikte

Heidrun Jahn

1. Rückschlüsse aus Implementations- und Evaluationsstudien (199)
2. Qualitätsansprüche an Bachelor- und Masterstudiengänge (201)
   2.1. Studiengänge neuer Qualität? (201)
   2.2. Vielfalt der Zielperspektiven (203)
   2.3. Zielkonflikte und Programmentwicklungen (210)
3. Bedeutung der Befunde (222)

1. Rückschlüsse aus Implementations- und Evaluationsstudien

Die Einführung von neuen Studiengängen mit Bachelor- und Masterabschlüssen in Deutschland wird voraussichtlich mit grundlegenden Veränderungen des deutschen Studiengangs- und Hochschulsystems verbunden sein. Dieser Implementationsprozess wird am Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF) seit 1997 wissenschaftlich begleitet und dokumentiert (vgl. Jahn 1998; 2000a; 2000b).

Die Sachstands- und Problemanalysen zu Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen zeigen einerseits eine beachtenswerte *quantitative Entwicklung* der Studienangebote – Verdopplung der etwa 100 Bachelor und Master aus dem Jahre 1998 im Jahre 1999 und bereits ein Jahr später Verfünffachung – andererseits großen Diskussionsbedarf zu ihrer *qualitativen Gestaltung*. Letzteres ist in hohem Maße dadurch bedingt, dass „die Transparenz der Angebote und die Informiertheit der Akteure, im besonderen der Studierenden, die vor allem Betroffene dieser Studiengangsentwicklungen sind, und der Arbeitgeber, die hauptsächlich Abnehmer des damit verbundenen Qualifikationserwerbs sein sollen, weiterhin als sehr gering einzuschätzen“ ist (Jahn 2000a, 6).

Nun ist es aber aus hochschulwissenschaftlicher Sicht zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht möglich, bereits belastbare empirische Informationen über die Akzeptanz von deutschen Bachelor- und Masterabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt oder über ihre tatsächliche Studienqualität bereitzustellen. Der Erfahrungszeitraum ist dafür noch zu kurz und der Implementationsprozess noch zu sehr im Fluss.

In international vergleichenden Studien[1] wurde geprüft, ob *ausländische gestufte Studiensysteme*, im besonderen angelsächsische oder amerikanische, bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland übernommen werden können und welche Schlussfolgerungen aus deren Analyse für die deutsche Entwicklung zu ziehen sind. Die Untersuchungsergebnisse raten weitgehend übereinstimmend von einer bloßen Übertragung von Bachelor- und Masterkonzepten aus dem Ausland auf deutsche Verhältnisse ab, machen auf offene Fragen aufmerksam und geben Anregungen für kompatible, aber eigenständige Studiengangsentwicklungen an deutschen Hochschulen:

[1] Hervorzuheben sind die durch DAAD und Stifterverband geförderten Studien zu Bachelor und Master in den Ingenieur-, den Geistes-, Sprach- und Kultur-, den Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften und in Mathematik und Naturwissenschaften, deren Ergebnisse auf entsprechenden Tagungen fächergruppenspezifisch diskutiert und veröffentlicht wurden (vgl. DAAD 1998; 1999; 2000a; 2000b).

- So stellt Schnitzer fest,

  „daß sich hinter der einheitlichen Vorstellung eines gestuften Systems eine enorme Bandbreite von Einzellösungen verbirgt...Die Vielfalt macht aber gleichzeitig deutlich, daß bei einer doch weitgehend einheitlichen Grundstruktur ein großer Gestaltungsraum besteht, der die spezifischen Anforderungen des deutschen Hochschulsystems durchaus abdecken kann. Wichtig erscheint aber, daß die Einführung neuer Abschlüsse erst als Endergebnis einer sorgfältigen Diskussion der curricularen Ziele erfolgt und nicht umgekehrt...Die deutschen Vorzüge der Hochschulausbildung (Wissenschaftlichkeit, Selbständigkeit, Forschungsnähe) könnten bewußt bei der Ausgestaltung der gestuften Curricula eingebracht werden.“ (Schnitzer 1998, 156f.)

- Im Ergebnis ihrer vergleichenden Untersuchungen schlussfolgern Jahn und Kreckel,

  „daß allein durch die Einführung von Studienabschlußbezeichnungen wie Bachelor und Master an deutschen Hochschulen weder der Erfolg eines Studienkonzeptes noch die Lösung damit verbundener Probleme des Hochschulwesens möglich sind. Das erfolgreiche Zusammenspiel mehrerer Bedingungen (vom Zugang zum Studium bis zum Übergang in den Beruf) in einer stringenten Gesamtkonfiguration eines Studienganges sind dafür erforderlich.“ (Jahn/Kreckel 1999, 47)

  Die Analyse der Fallbeispiele hat auch gezeigt, dass dabei bestimmte Kriterien von Studiengangskonzepten (wie Bachelorqualifikationen, Differenzierungsoptionen) eine besondere Rolle spielen (vgl. ebd., 41-47).

- Teichler wirft in seinem Gutachten zu gestuften Studiengängen und -abschlüssen bezogen auf die deutsche Bachelor-Master-Entwicklung die Frage auf, ob „die Gelegenheit einer relativ großen Bereitschaft zur Reform in den Studiengangs- und Studienabschlußstrukturen zu dem Versuch genutzt werden sollte, weitere Reformideen voranzutreiben oder im Gegenteil die Bemühungen um eine Reform der Studiengangs- und Studienabschlußstrukturen nicht mit anderen Reformbemühungen zu überfrachten.“ (Teichler 1999, 103) Er konstatiert, dass Implementationsanalysen früherer Reformprogramme hier keine eindeutige Antwort geben können, warnt aber z. B. davor, dass die weitgehende Orientierung an den USA und Großbritannien auch zum Import bestimmter Schwächen dieser Systeme führen kann und weist auf die Prüfung der Ausgangsbedingungen und typischen Entwicklungen von Implementationsprozessen hin (vgl. ebd., 103f.).

Die durchgeführten Studien haben nicht nur die Vielfalt und *Komplexität der Probleme und Ansprüche* sichtbar gemacht, die mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland verbunden sind, sondern auch Studiengangsmerkmale und Bedingungen, die eine besondere Rolle im Implementationsprozess spielen. Einen zentralen Einflussfaktor auf den Reformverlauf, die Auswahl der

Bachelor- und Masterprogramme, ihre inhaltliche und strukturelle Gestaltung und Akzeptanz stellt die *Qualität der Zieldefinitionen* für neue Studiengänge dar. Deshalb soll in den weiteren Ausführungen eine Konzentration auf darauf bezogene Fragestellungen und Untersuchungsergebnisse erfolgen.

2. Qualitätsansprüche an Bachelor- und Masterstudiengänge

Im Mittelpunkt der Untersuchungen standen folgende Problem- und Fragestellungen:

a) Welche Ziele werden von welchen Akteuren für die Implementation neuer Studiengänge und Abschlüsse favorisiert?
b) Wieweit finden Aushandlungsprozesse im Kontext der Zieldefinitionen für neue Studiengänge statt?
c) Welche Zielkonflikte treten auf und welche Prioritätensetzungen werden für bestimmte Studienreformprogramme vorgenommen?

Den Antworten auf diese Fragen wird das zugrundeliegende Verständnis der Begriffe Bachelor- und Masterstudiengänge vorangestellt.

2.1. Studiengänge neuer Qualität?

Bachelor- und Masterstudiengänge werden allgemein im Vergleich zu traditionellen deutschen Studiengängen als neue Studiengänge verstanden. Die Ansprüche an deren *Neuheitsgrad* sind aber recht unterschiedlich. Im wesentlichen ist zwischen folgenden Auffassungen zu unterscheiden:

– Zum einen geht es vor allem um die Einführung neuer Abschlussbezeichnungen[2] und einer gestuften Studienstruktur, die hauptsächlich die internationale Kompatibilität des deutschen Studiums verbessern und mehr Möglichkeiten für inhaltliche und strukturelle Flexibilität, wie schnelles Reagieren auf aktuelle Anforderungen aus Wissenschaft und Praxis, eröffnen sollen. Von diesen Neu-

[2] Um den Eindruck einer zu starken anglo-amerikanischen Orientierung zu vermeiden, wurde bereits im novellierten HRG die Möglichkeit zur synonymen Verwendung von englischer und latainischer Bezeichnung der neuen Abschlüsse eingeräumt (vgl. BMBF 1998, § 19). Die HRK „weist grundsätzlich darauf hin, dass es sich beim Bakkalaureus um einen alteuropäischen Abschlussgrad handelt, der bis in die 1830er Jahre auch an deutschen Universitäten vergeben wurde“ (HRK 2001, 4). Dass sich diese Bezeichnung qualitätsfördernd auf die neuen Studiengänge auswirken kann, wird nicht erkennbar.

erungen wird aber weniger Qualitätsgewinn erwartet als Qualitätsverlust im Vergleich zum bisherigen Hochschulstudium befürchtet. Wörner stellt fest, „Qualitätssteigerung ist nicht das erste Ziel, das mit der Einführung der neuen Abschlüsse verbunden ist; vielmehr steht die internationale Kompatibilität der Studienprogramme und Abschlüsse und die internationale Konkurrenzfähigkeit unserer Absolventen im Vordergrund. Es gilt, den guten Standard und den guten Ruf des deutschen Diplom-Abschlusses auch für die neuen Abschlüsse zu garantieren“ (Wörner 2000, 510).[3]

– Zum anderen wird befürchtet, dass sich der Neuheitswert der Bachelor- und Masterstudiengänge vor allem auf neue Etiketten beschränken könnte und vor der Gefahr eines Etikettenschwindels gewarnt. Weitergehende Qualitätsansprüche an diese Studiengangsentwicklung werden gestellt. Es sollte darum gehen, „Studierenden die Chance zu geben, nach einem übersichtlichen Studienzeitraum einen ersten Abschluß zu erreichen und dann zu entscheiden, ob der Weg gleich in den Beruf oder in eine weitere Etappe des Studiums führen soll. Eine bloße Verrechnung von Abschnitten und Inhalten des bisherigen Studiums mit einem kürzeren Bachelor-Studium und einer anschließenden Magister-Phase liefe auf einen Schilderwechsel und nicht auf eine Reform der bestehenden Studienstrukturen hinaus“ (Mayer/Teichler 1998, 14).

In Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Qualitätsansprüchen wurde den eigenen Implementations- und Evaluationsstudien folgendes Begriffsverständnis zugrunde gelegt:

Inwieweit es sich bei den Bachelor- und Masterstudiengängen um *Studiengänge neuer Qualität* handelt, ist sowohl abhängig von ihren Zieldefinitionen (vereinbarter studentischer Kompetenzerwerb) als auch von ihren Prozesskriterien (inhaltliche und strukturelle Gestaltung von Niveaustufen). Die Qualitätsansprüche an diese Studiengänge betreffen die Entwicklung einzelner Studiengangsmerkmale zu transparenten Standards und darüber hinaus auch ihre Verbindung in einem in sich schlüssigen Studiengangskonzept im Hinblick auf das Ziel des Studiums.

[3] “Daß darüber hinaus auch höhere Qualitätsstandards angestrebt und bescheinigt werden können,“ wofür die Hochschulen ein besonderes Gütesiegel erhalten (Wörner 2000, 510f.), scheint aber nicht primär an die neuen Strukturen und Abschlüsse gebunden zu sein bzw. wäre auch für traditionelle Studiengänge möglich.

2.2. Vielfalt der Zielperspektiven

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen wird mit einer Vielzahl unterschiedlicher Ziele verbunden, die relativ unstrukturiert nebeneinander stehen. Sie beruhen vor allem auf der interessenbezogenen Wahrnehmung bestimmter Probleme des traditionellen Studiengangssystems.[4] Diese Probleme beziehen sich sowohl auf eine *begrenzte Außenwirksamkeit* des deutschen Studiensystems aufgrund unüblicher Abschlüsse und Anerkennungsverfahren, widergespiegelt z. B. in Schwierigkeiten beim Studierendenaustausch und der Rekrutierung ausländischer Studierender, als auch auf seine *eingeschränkte innere Funktionsfähigkeit*. Bezogen auf letzteres wird im besonderen beklagt, dass die bisher übliche Differenzierung nach Universitäten und Fachhochschulen für die wachsende Zahl an Studierenden und deren zunehmend heterogene Erwartungen und Fähigkeiten nicht mehr ausreicht. Die daraus abgeleiteten *Ziele* für die Bachelor-Master-Entwicklung können zu drei Zielkomplexen systematisiert werden, denen sich die *hauptsächlichen Akteure* des Implementationsprozesses mit ihren unterschiedlichen Prioritätensetzungen wie folgt zuordnen lassen:

- *Internationalisierung* zur Verbesserung der Kompatibilität von Studiengängen und Abschlüssen und zur Erhöhung der Mobilität von Studierenden und Absolventen; Diese Zielsetzung wird vor allem auf der *Europäischen Ebene* als internationale Wettbewerbsfähigkeit eines europäischen Hochschulraums favorisiert. Die in der „Bologna-Erklärung“ formulierten und von Bildungsministern aus 29 europäischen Ländern unterzeichneten Ziele[5], stellen die Einführung eines gestuften Studien- und Abschlusssystems als Referenzstruktur für

[4] Verschiedene Motive, Interessen und Argumente von Befürwortern und Kritikern der deutschen Bachelor-Master-Entwicklung wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Debatte dokumentiert und diskutiert (vgl. Bülow-Schramm 1997; Jahn/Olbertz 1998; Pasternack 2001).

[5] Im einzelnen werden folgende Ziele angestrebt:
Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse;
Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: bis zum ersten Abschluss (undergraduate, mindestens drei Jahre, als eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene) und nach dem ersten Abschluss (graduate);
ECTS-kompatible Leistungspunktsysteme, die auch auf den Bereich des lebenslangen Lernens anwendbar sind; Beseitigung noch bestehender Mobilitätshemmnisse für Studierende, Lehrende, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal;
Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden;
Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich (vgl. The European Higher Education Area 1999).

den europäischen Hochschulraum in den Mittelpunkt, um die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen seiner Bürger ebenso wie die internationale Konkurrenzfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern (vgl. The European Higher Education Area 1999).

Auf der Ebene *nationaler Politik* stellt Internationalisierung ebenfalls ein zentrales Ziel dar. Die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit wird aber nicht vorrangig auf einen europäischen Hochschulraum, sondern auf den Studienstandort Deutschland bezogen. Während sich Deutschland auf europäischer Ebene bisher eher zögerlich verhielt, spielte die Erhöhung der Attraktivität des Studienstandorts Deutschland in wiederholten Erklärungen der Regierungschefs von Bund und Ländern, in Einschätzungen der BLK zur diesbezüglichen Wirksamkeit von Bachelor- und Masterabschlüssen[6] und in speziellen Förderprogrammen des DAAD[7] eine besondere Rolle.

Ein weiterer Akteur der Internationalisierung sind die Hochschulen selbst[8] und bezogen auf die Bachelor-Master-Entwicklung vor allem bestimmte *Fachkulturen*. Dabei werden deutliche Unterschiede zwischen den Fächern erkennbar. So haben die Vertreter der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften, die sich stärker als andere internationalen Wettbewerbs- und Konkurrenzsituationen

[6] Die Regierungschefs von Bund und Ländern haben am 16. 12. 1999, wie bereits am 18. 12. 1996, eine gemeinsame Erklärung zur „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland“ verabschiedet und den entsprechenden Bericht von BLK, BMBF und KMK zustimmend zur Kenntnis genommen. Nach Einschätzung der BLK ist durch die damit eingeleiteten Maßnahmen bereits eine positive Entwicklung eingetreten, wozu einige Veränderungen im besonderen beigetragen haben. Genannt wird an erster Stelle die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen an deutschen Hochschulen (vgl. BLK 1999, 52f.).

[7] Mit den Programmen „Auslandsorientierte Studiengänge“ und „Master Plus“ (vgl. DAAD/HRK 1996; DAAD 1997) wurden wichtige Impulse für die Bachelor-Master-Entwicklung in Deutschland gegeben. Beide Programme sind nicht in erster Linie wegen ihres Förderumfangs bedeutsam - 58 Studiengänge wurden von 1997 bis 2000 gefördert - sondern zum einen wegen der starken Beteiligungswünsche aus den Hochschulen trotz hoher Qualitätsansprüche an die Studienprogramme (wie internationale Zusammensetzung der Studierenden, englischsprachige Lehrangebote und Gastdozenten, Betreuung der ausländischen Teilnehmer), zum anderen wegen der Auswirkungen auf die Studiengangsentwicklung an den geförderten Hochschulen (vgl. DAAD 2000c, 12f.; 2001 17f.).

[8] Die HRK stellt fest, dass die Initiative zum Europäischen Hochschulraum nicht in erster Linie von den Hochschulen ausging und dass es deshalb um so wichtiger ist, dass die Hochschulen jetzt die ihnen zukommende autonome Rolle bei der weiteren Planung und Umsetzung spielen. Unter dem Aspekt der Entwicklung einer europäischen Dimension in der Hochschulbildung weist sie im besonderen darauf hin, dass die Beteiligung deutscher Hochschulen an Curriculumprojekten und „Thematischen Netzwerken“ noch ungenügend ist und appelliert an die Hochschulen sich stärker zu engagieren (vgl. HRK 2001, 1 u. 7).

ausgesetzt sehen, schneller begonnen, Bachelor- und Masterstudiengänge einzuführen. Diese Fachrichtungen streben mit der Internationalisierung im besonderen Attraktivitätsgewinn für eine stärkere studentische Nachfrage auch von ausländischen Studierenden nach ihren Studiengängen an.

- *Ökonomisierung* im weitesten Sinne verstanden als Ziel, Effizienzsteigerung und Ressourcensicherung bei anhaltender Knappheit öffentlicher Finanzierung des Studiums zu realisieren. Die damit verbundenen Teilziele und Maßnahmen treten im Kontext der Bachelor-Master-Entwicklung weniger explizit in Erscheinung als die Internationalisierungsziele, sind aber unübersehbar mit der Einführung der neuen Studiengänge verknüpft. Sie verbergen sich hinter dem Ruf nach Studienzeitverkürzung und Senkung der Studienabbrecherquoten und auch in der Forderung nach Selektion bei Zugang zu Masterstudiengängen oder der Erhebung von Studiengebühren für postgraduale Ausbildungsangebote. Zielsetzungen dieser Art finden sich besonders bei den Akteuren auf *nationaler Ebene*, vor allem bei den *politischen* Instanzen[9], doch unter dem Druck von Budgetbegrenzungen und Leistungsorientierung staatlicher Finanzierung zunehmend auch bei den Hochschulen. Für den Wissenschaftsrat gehören „Nationale Drop-out-Quoten und fächerspezifische Studienzeiten“ zum hochschulpolitischen Kontext für die Einführung neuer Studienabschlüsse in Deutschland und sind Bestandteil der Ausgangslage für seine entsprechenden Empfehlungen (vgl. Wissenschaftsrat 2000, 8-11). Er konstatiert:

  „Als Hauptursachen der Studienzeitverlängerung werden die Wissensexpansion sowie eine relativ freie Gestaltung vieler Studiengänge angesehen, die es den Studierenden erlaubt, Zeitpunkt und Dauer von Studien- und Prüfungsleistungen weitgehend selbst zu wählen ... Eine fächerspezifische Differenzierung zeigt, daß an den Universitäten insbesondere in den Sprach- und Kulturwissenschaften mit durchschnittlich 14,5 und der Kunstwissenschaft mit 15,3 Hochschulsemestern am längsten studiert wird“ (ebd., 9).

---

[9] Das BMBF geht in seinen „Leitgedanken für eine auf Entbürokratisierung, Wettbewerbsfähigkeit und Effizienz angelegte Novelle des Hochschulrahmengesetzes“ von Kritik an der Studiensituation in Deutschland aus und nennt an erster Stelle die folgenden drei Punkte:

„Die durchschnittlichen Studienzeiten bis zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluß sind zu lang (über 7 Jahre an Universitäten, 5 Jahre an Fachhochschulen).

Die Studien- und Prüfungsorganisation, insbesondere an Universitäten, ist nicht optimal. Führung, Betreuung und Leistungshinweise, vor allem während der ersten Studienphasen, sind unzureichend.

Die Studienabbrecherquote ist zu hoch, sie beträgt im Gesamtdurchschnitt über 25 Prozent; sie liegt an Universitäten deutlich höher als an Fachhochschulen.“ (BMBF 1997, 1)

Aus solchen Argumenten werden besonders in *Fachkulturen*, die Bachelor- und Masterstudiengänge vor allem aufgrund nationaler Legitimationsdefizite entwickeln, wie in den Geistes- und Sozialwissenschaften, Ansprüche an die Verkürzung der Studienzeiten hergeleitet.

Eine andere Frage in der Ökonomisierungsdebatte betrifft die Position der *Hochschulen* in Bezug auf die Finanzierung von gestuften Studiengängen mit Bachelor- und Masterabschlüssen. Die HRK weist die Hochschulen darauf hin, die Gelegenheit zu nutzen, „sich über die Implikationen der laufenden und der für die Zukunft angestrebten Veränderungen klar zu werden. Insbesondere ist hierbei zu denken an ... die finanziellen Folgen (u.a. durch die evtl. sich ändernde Studierendenstruktur durch Studiengebühren sowie durch Unterschiede in der Finanzierung der zwei Stufen)“ (HRK 2001, 1f.).

- *Studienreform* mit den Hauptakzenten Differenzierung und Berufsqualifizierung; Die damit verbundenen Ziele werden vor allem an den Hochschulen in den *Fachkulturen* vertreten, die aber unter dem zunehmenden Einfluss externer Erwartungen und *Interventionen* durch nationale Beschlüsse und Empfehlungen, Förderprogramme und europäische Vereinbarungen stehen. Diese äußeren Einflüsse werden in unterschiedlichem Maße von den Akteuren der Bachelor-Master-Programme angenommen. Generell kann festgestellt werden, dass
  - die Zweistufigkeit des Studiums mit dem Bachelor als ersten und dem Master als weiteren Hochschulabschluss, wie sie im novellierten HRG verankert und in Bologna vereinbart wurde, von den Reformakteuren tendenziell als Differenzierungsoption für eine veränderte Studierendenschaft angenommen wurde und sich in ihren Zielsetzungen widerspiegelt;
  - zu weiteren Möglichkeiten der Differenzierung, wie z. B. zwischen traditionellen und neuen Studiengängen oder theorie- und anwendungsorientierten hochschultypbezogenen Bachelor- und Masterprofilen, eher unterschiedliche Auffassungen und Ansprüche vertreten werden;
  - strukturelle Empfehlungen in stärkerem Maße gegeben und umgesetzt werden als inhaltliche: Wiederholte Beschlüsse von KMK und HRK zur Modularisierung der Studiengänge und ihrer Ausstattung mit Leistungspunkten (Credits) unterstützt durch Stifterverband und Wissenschaftsrat, gefördert in Modellversuchen der BLK werden zunehmend in der Hochschulpraxis umgesetzt. Mit der in der HRG-Novelle formulierten Zielsetzung, dass mit dem Bachelor „ein erster berufsqualifiziernder Abschluß“ erworben wird und mit dem Master „ein weiterer berufsqualifizierender Abschluß“ (BMBF 1998, §19), können sich hingegen deutlich weniger Reformakteure an den Hochschulen identifizieren.

Neben der generellen Schwierigkeit, den berufsqualifizierenden Anspruch an ein Hochschulstudium hinreichend präzise zu definieren, die vor allem daraus resultiert, dass dem immer stärkeren Wunsch nach Berufsnützlichkeit der Studienangebote die immer geringere Möglichkeit einer Antizipation der für die Absolventen zu erwartenden beruflichen Aufgaben gegenübersteht (vgl. Teichler 1999, 101), werden bezogen auf die Berufsqualifizierung durch Bachelor- und Masterstudiengänge verschiedene Akzentsetzungen in den Fachkulturen und *Fächern* erkennbar. Folgt man der von Teichler vorgenommenen Gruppierung der Fachrichtungen nach ihren typischen Berufsbezügen (ebd., 83ff.), so ist ausgehend von den unterschiedlichen Zielsetzungen der jeweiligen Akteure auf folgende Veränderungen aufmerksam zu machen:

- In einigen Fachrichtungen, in denen es bisher hauptsächlich universitäre Studiengänge gab, die auf bestimmte Professionen vorbereitet haben und in großem Abstand zu Ausbildungen außerhalb des tertiären Bereichs in Deutschland standen, werden mit den neuen Abschlussmöglichkeiten auch veränderte Ausbildungsprofile und Berufsbezüge angestrebt. Zu nennen sind hier das Fach Chemie mit dem Würzburger Modell (vgl. Jahn 2000a, 10f.), die Mathematik und im besonderen die Informatik. Im Unterschied dazu „hat sich die Konferenz der Fachbereiche Physik ausdrücklich gegen die neuen Studiengänge ausgesprochen“ (Meyer-Guckel 2000, 8). In der medizinische Ausbildung beginnen sich neben der traditionellen Profession und ohne erkennbare Durchlässigkeit zu dieser Studiengänge für sogenannte nichtärztliche Gesundheitsberufe zu entwickeln.
- In Fachrichtungen, die an Universitäten und an Fachhochschulen angeboten werden und deren Studiengänge durch hierarchische Beziehungen gekennzeichnet sind, die sich auch in den Berufsbereichen widerspiegeln werden Vereinheitlichungen auf dem Bachelorniveau erkennbar (hauptsächlich in den Wirtschaftswissenschaften) und verschiedene neue Differenzierungen in diesen Fächern im Masterbereich angestrebt.
- Für die berufsfernen Geistes- und Sozialwissenschaften ist die Palette der Zielansprüche am breitesten. Von Vertretern, die einer Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen skeptisch begegnen, über Befürworter von Studienabbrecherzertifikaten oder von parallelen Studienangeboten bis zu solchen, die neue berufsbezogene Fächerkombinationen und interdisziplinäre Studiengänge entwickeln.

Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Bachelor- und Masterangebote an deutschen Hochschulen[10] auf *Fächergruppen* und Hochschultypen im Vergleich der Jahre 1998 und 2000.

Tabelle 1: Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Universitäten und Fachhochschulen nach Fächergruppen

Fächergruppe	**Anzahl der Studiengänge**		**Universität**		**Fachhochschule**	
Jahr	1998	2000	1998	2000	1998	2000
Ingenieurwissenschaften	35	169	30	75	5	94
Geistes- u. Sozialwissenschaften	9	89	9	82		7
Wirtschaftswissenschaften	21	83	13	36	8	47
Informatik	10	75	8	43	2	32
Mathematik/Naturwissenschaften	14	58	13	53	1	5
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	6	19	5	16	1	3
Rechtswissenschaften	0	18		18		
Gesundheitswissenschaften	3	13	3	10		3

Auf einige Studiengangsentwicklungen soll aufmerksam gemacht werden: In den *Ingenieurwissenschaften* werden mit deutlichem Abstand zu anderen Fächern die meisten Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten. Über die bereits erwähnte internationale Orientierung und besondere Berufsbezogenheit hinaus veranlasste vor allem der starke Rückgang der Studienanfängerzahlen in den traditionellen Studiengängen dieser Fächergruppe ihre Vertreter zum Reagieren auf freigewordene Personalkapazitäten und zur Suche nach Alternativen. Hinzu kommt das große Interesse der Fachhochschulen an der Bachelor-Master-Entwicklung, das an späterer Stelle des Beitrages noch genauer erläutert wird (vgl. Abschnitt 2.3.). Es fällt auf,

[10] Die quantitativen Daten für die wissenschaftliche Begleitung des Implementationsprozesses von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen beruhen vor allem auf entsprechenden Angaben aus den für die Genehmigung der Studiengänge zuständigen Ministerien der 16 Bundesländer.

dass die Fachhochschulen vor allem zur quantitativen Entwicklung der Bachelor- und Masterangebote in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften und in der Informatik beigetragen haben, was hauptsächlich auf ihr eingeschränktes Fächerspektrum zurückzuführen ist.

Für den aus der Tabelle erkennbaren bemerkenswerten Anstieg der Zahl der Bachelor- und Masterstudiengänge in den *Geistes- und Sozialwissenschaften* spielen andere Gründe und Ziele eine dominierende Rolle. Vertreter dieser Fächergruppe haben vor allem die Chance entdeckt, mit Bachelor- und Masterangeboten auf hohe Abbrecherquoten und lange Studienzeiten reagieren zu können, aber auch die Möglichkeit, ihren Absolventen neue berufliche Tätigkeitsfelder zu erschließen. Das spiegelt sich in unterschiedlichen Studiengangskonzepten wider. Das Spektrum der Studiengänge reicht von verkürzten traditionellen Studien mit Bacheloroption bis zu neuen Studienangeboten, deren Studienziele auf berufsrelevanten Kompetenzerwerb[11] gerichtet sind.

Die Tabelle weist mindestens noch auf folgende Besonderheiten von Fächern hin, deren Entwicklung beachtenswert ist: Die Bedeutsamkeit der *Informatik* im Bachelor- und Masterangebot der Hochschulen ist sowohl quantitativ als auch in ihren Beziehungen zu anderen Fächern hervorzuheben. Sie wurde deshalb gesondert erfasst und als Fächergruppe ausgewiesen. Ihre Vertreter versuchen gegenwärtig mit kurzen Studiengängen auf einen hohen Arbeitskräftebedarf zu reagieren. Die Studienangebote zeigen, dass sich in der Informatik starke Ausdifferenzierungen bezogen auf immer mehr anwachsende unterschiedliche Anwendungsfelder in den Fächern und in der Berufspraxis vollziehen.

Bemerkenswerte Veränderungen zeigen sich in den *Rechtswissenschaften*. Alternativ zum traditionellen Volljuristen mit Staatsexamen eröffnen vor allem „Magister Legum“ Angebote Möglichkeiten zum Erwerb juristischer Spezialkenntnisse für unterschiedliche Berufsfelder von Juristen und Nichtjuristen. Über Studiengangskonzepte, die Staatsexamina auch ganz ersetzen könnten, wird nachgedacht.

Mit neuen Studiengängen wie „Public Health“ oder „Pflegewissenschaft“ beginnt sich eine Fächergruppe herauszubilden, die unter dem Dach der *Gesundheitswissenschaften* auch zunehmend mehr nichtärztliche Gesundheitsberufe in den tertiären Bereich aufnehmen könnte. Ihre quantitative Entwicklung steht aber gegenwärtig noch am Anfang.

---

[11] Für letzteres ist das Verbundprojekt Modularisierung in den Geistes- und Sozialwissenschaften hervorzuheben, das seit 1998 von der BLK an fünf Universitäten gefördert wird und in dem neue Strukturen und Inhalte in dieser Fächergruppe in fünf unterschiedlichen Bundesländern erfolgreich erprobt wurden (vgl. Bericht des BLK-Verbundprojektes, Stand: 22.02.01).

2.3. Zielkonflikte und Programmentwicklungen

Die Vielfalt der Zielperspektiven und Qualitätsansprüche, die mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen verbunden werden und ein unterschiedliches Ausmaß an Veränderungen des traditionellen Systems intendieren (von der Übernahme einer neuen Abschlussbezeichnung bis zur Ablösung des bisherigen Studiengangssystems), machen Aushandlungsprozesse zwischen den hauptsächlichen Akteuren erforderlich. Solche Aushandlungen fanden bisher bei der Implementation gestufter Studiengänge und Abschlüsse nur begrenzt statt. Das hat sich in den folgenden Zielkonflikten gezeigt und zu Prioritätensetzungen für bestimmte Reformprogramme geführt:

(a) Internationale Entwicklungen versus nationale Traditionen: Kritiker der Bachelor-Master-Entwicklung befürchten vor allem Traditions- und Qualitätsverlust des deutschen Hochschulstudiums. Die empirischen Befunde bestätigen diese Kritik nicht generell, zeigen aber größere *Qualitätsunterschiede* zwischen den angebotenen Studiengangskonzepten. Eine gewisse Systematisierung der Qualitätsunterschiede lässt sich unter dem Aspekt der Verbindung von Bachelor- und Masterangeboten zu traditionellen Studiengängen vornehmen. Die Studienprogramme können nach drei hauptsächlichen Differenzierungsoptionen wie folgt gruppiert werden:

– *Integrierte Konzepte*, bei denen sehr enge strukturelle und inhaltliche Beziehungen zu den traditionellen Studiengängen erkennbar werden; Es handelt sich hier vor allem um Bachelor, für die kein gesonderter Studiengang angeboten wird, sondern die nur auf dem Weg zum herkömmlichen Diplom oder Magister - in der Regel nach 6 Semestern mit Prüfung - erworben werden, aber das Verlassen der Hochschule mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss ermöglichen sollen. Das Qualitätsproblem der weitgehend in bestehende Magister- oder Diplomstudiengänge integrierten Bachelorkonzepte resultiert hauptsächlich daraus, dass mit dem Bachelor lediglich ein erster Abschnitt eines traditionellen Studienganges formal zertifiziert wird, der keine Qualifikationsstufe im Sinne eines konsekutiven Studiengangsmodells darstellt. Denn dem traditionellen deutschen Studiengangssystem liegt ein anderes Verständnis von studentischem Qualifikationserwerb zugrunde, das auf einem Gesamtkonzept mit Endergebnis nach vier oder fünf Jahren beruht, nachgewiesen in einer komplexen Abschlussprüfung. Der Bachelorabsolvent ist also ein Aussteiger aus diesem Studiengangskonzept, der im Vergleich zum traditionellen Hochschulabsolventen nur Teilqualifikationen – mehr oder weniger miteinan-

der verbunden – erworben hat, was insofern einen Qualitätsverlust des bisherigen Hochschulstudiums darstellt.

– Daneben werden an den Hochschulen vor allem *parallele Differenzierungskonzepte* angeboten, bei denen sich Studierende von Beginn an entweder für den traditionellen Studiengang oder für den als zusätzliche Option entwickelten Bachelorstudiengang entscheiden müssen. Die Hochschulen bevorzugen gegenwärtig ein Nebeneinander von traditionellen und Bachelor-Master-Studiengängen und nutzen die Chance der gesetzlich möglichen Erprobungsphase sowohl für gleiche Lehrangebote in beiden Studiengangstypen, wodurch zumindest Studiengangswechsel unproblematisch erscheint, als auch für verschiedene curriculare Neuerungen. Zu nennen sind die Entwicklung konsekutiver Studiengangsmodelle, bei denen ein Masterstudiengang auf einem Bachelor aufbaut und beide in Beziehung zueinander entwickelt wurden und die Einführung von Modulen und Credits orientiert an dem in Europa üblichen European Credit Transfer System (ECTS). In der Tendenz wird in den zugrundeliegenden Studiengangskonzepten erkennbar, dass traditionelle Studieninhalte mit internationalen Anteilen (Sprachkurse, Auslandsaufenthalte) und struktureller Kompatibilität verbunden werden sollen. Das geschieht in hohem Maße auf Kosten bisheriger Selbständigkeit eines deutschen Hochschulstudiums und führt in vielen Fällen zu einem reglementierten und sehr anforderungsorientierten Studium, das die Studierenden eher für den „Durchstieg“ zum Master als für den „Ausstieg“ nach einem Bachelor anregt, noch dazu bei weiterem Klärungsbedarf bezüglich der Berufsqualifizierung des Bachelor. Es wird eingeschätzt, dass die parallelen Bachelor- und Masterstudiengänge den Studierenden nur kurzfristig als Alternativen zu den traditionellen Studiengängen angeboten werden, längerfristig aber, nicht zuletzt aus finanziellen Gründen, eine Entscheidung über die Ablösung der traditionellen Studiengänge notwendig machen.

  Bezogen auf die eingangs von Teichler zitierte Frage nach der Angemessenheit von Reform-“Paketen“ (vgl. ebd., 103), die tendenziell curricular anspruchsvollen parallelen Differenzierungskonzepten zugrunde liegen, wird erkennbar, dass die Studienreformakteure nicht davon ausgehen, das gesamte Reformprogramm in den konzipierten Studienstufen und modularen Angeboten mit allen Studierenden zu absolvieren. Dabei wird auf die Auswahl der Angebote durch Studierende, vor allem aber auf die selektiven Möglichkeiten von Zugangs- und Übergangsregelungen für die Studienprogramme gesetzt. Diese Einschätzung gilt in der Tendenz auch für die folgende Differenzierungsoption.

– In geringer Anzahl werden an den Hochschulen *neue Studiengänge* unter inhaltlichen und strukturellen Aspekten entwickelt, für die es an der Hochschule kein traditionelles Studienangebot gibt. Damit werden neue Wissenschaftsdisziplinen und interdisziplinäre Orientierungen als Bachelor- oder Masterstudiengänge in das Studienangebot der Hochschule aufgenommen. Zu nennen sind z. B. Studiengänge wie Kommunikations- und Medienwissenschaft oder Europäische Studien an Universitäten und Fachhochschulen, die zur Entwicklung fächerübergreifender Ausbildungs- und Kooperationsstrukturen an den Hochschulen beitragen. Im Unterschied zu einigen integrierten und parallelen Konzepten, bei denen auch vorhandene Lehrveranstaltungen zu Modulen erklärt und Semesterwochenstunden in Credits umgerechnet werden, wird bei diesen Studiengängen eher eine eigenständige Modulentwicklung angestrebt, bei der sich der Studiengang aus abgeschlossenen Lehr- und Lernblöcken mit studienbegleitenden Prüfungen und Credits zusammensetzt. Einschränkend ist aber festzustellen, dass für die Entwicklung neuer Studiengänge zusätzliche Ressourcen benötigt werden, die abgesehen von bestimmten Anschubfinanzierungen über Förderprogramme (vgl. DAAD 1997; BLK 1998) nicht zur Verfügung stehen. Das zeigt sich bei den Bachelor- und Masterangeboten auch darin, dass kaum neue Lehr- und Lernformen entwickelt werden.

  Die empirischen Befunde lassen erkennen, dass die erläuterten und weitere Qualitätsunterschiede zwischen den verschiedenen Bachelor- und Masterkonzepten nicht hauptsächlich Ergebnis angestrebter Differenzierung und erwünschter Vielfalt bzw. Profilbildung an den Hochschulen sind, sondern vor allem Folge unzureichender Aushandlung von Standards und Gestaltungsspielräumen für die neue Studiengangsentwicklung. Damit gewinnt die *Qualitätssicherung* für diese Studiengänge bezogen auf neue Verfahren und Kriterien (Evaluierung, Akkreditierung)[12] einen höheren Stellenwert als erwartet, der durch die schnelle Steigerung der Bachelor- und Masterangebote in den vergangenen drei Jahren noch verstärkt wird.

[12] Die KMK hat zu diesem Zwecke unter Bezugnahme auf die HRK beschlossen, ein Akkreditierungsverfahren für Bachelor- und Masterstudiengänge einzuführen und einen länderübergreifenden Akkreditierungsrat zu bilden, der sich sowohl aus Vertretern der Hochschule (Rektoren, Wissenschaftler, Studierende), der Berufspraxis und der Länder zusammensetzt (vgl. KMK/HRK 1999, 51-69). Dieser Akkreditierungsrat hat wiederum Mindeststandards und Kriterien für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Studiengängen mit Bachelor- und Masterabschlüssen verabschiedet (vgl. Akkreditierungs-Rat 2000) und begonnen, sowohl Agenturen als auch Studiengänge in Deutschland danach zu akkreditieren.

Mit Hilfe von zu gewährleistenden international üblichen Standards sollen hauptsächlich für die Abnehmer und die Studierenden als Nachfrager der Bachelor- und Masterqualifikationen Qualitätskriterien garantiert werden. Es ist beabsichtigt, diese über Akkreditierung transparent zu machen und für die Bachelor- und Masterstudiengänge zu sichern. Qualitätssicherung wird im Hinblick auf die Frage besonders bedeutsam, wie viel Einheitlichkeit ist erforderlich und wie viel Vielfalt ist für neue Studiengangsentwicklung zu ermöglichen. Vergleichsweise allgemein gehaltene Rahmenvorgaben sollen den Hochschulen Handlungsspielraum für eine konkrete inhaltliche Ausgestaltung eröffnen und zugleich Vergleichbarkeit der Studienangebote gewährleisten (vgl. Börsch 2001, 2). Die Analyse der Bachelor- und Masterkonzepte zeigt, dass es noch größeren Klärungsbedarf vor allem zur Definition und zur inhaltlichen und strukturellen Konkretion zentraler Kriterien wie Zielsetzung, Internationalität[13] und Berufsqualifizierung der Studiengänge gibt.

Tendenzen, *nationale Traditionen* im Prozess der Bachelor-Master-Entwicklung aufzugeben werden eher erkennbar als solche, damit verbundene Qualitätsansprüche in die neue Entwicklung sowohl als Surplus des nationalen Angebots als auch in die Definition und Weiterentwicklung internationaler Standards einzubringen. Ein Beispiel dafür sind die integrierten Praxissemester an Fachhochschulen.

Tabelle 2 enthält Aussagen zur geplanten Studiendauer (Regelstudienzeit) für die Bachelor- und Masterstudiengänge. Es wird sichtbar, dass bei den Bachelorstudiengängen die 6-semestrigen bzw. 3-jährigen und bei den Bachelor-Masterkonzepten die 10-semestrigen bzw. 5-jährigen überwiegen. Für die Fachhochschulen ergibt sich daraus als Problem, dass bisher in der Regel in 8-semestrige Diplomstudiengänge integrierte Praxissemester nicht ebenso in 6 Semestern realisiert werden können. Gerade solche Praxisphasen gehörten aber zu den Qualitätsmerkmalen des deutschen Fachhochschulstudiums. Diese Entwicklung begann sich schon seit 1998 abzuzeichnen, was ebenso für eine gewisse Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen bei den postgradualen Masterangeboten gilt. Es wird erkennbar, dass die Masterab-

[13] Börsch stellt aus der Sicht des Akkreditierungsrates fest: "Es geht also nicht darum, die vergleichsweise allgemein gehaltenen Kriterien in eine allgemeine wohlklingende Darstellung des Studiengangskonzepts zu integrieren, sondern um die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der Rahmenvorgaben...Die internationale Ausrichtung eines Studiengangs ergibt sich beispielsweise natürlich nicht nur aus der Annahme, dass sich eine bestimmte Anzahl ausländischer Studierender einschreiben wird. Stattdessen müssen hier je nach Studiengang Angaben gemacht werden zu der internationalen Ausrichtung der Studieninhalte, zu Austauschprogrammen, der Modularisierung usw. (ebd., 2)."

schlüsse an den Universitäten vor allem nach 4 und an den Fachhochschulen nach 3 Semestern Studium vergeben werden. Gründe für ein solches Vorgehen stehen in Beziehung zu dem folgenden Zielkonflikt.

Tabelle 2: Bachelor- und Masterstudiengänge an Universitäten und Fachhochschulen - Geplante Studiendauer

	Stufung und Dauer														
	Bachelor				**Bachelor + Master**						**Master**				
Semester	6	7	8	9	6+2	6+3	6+4	7+3	7+4	8+	2	3	4	5	6
Universität	78	16		2	4	29	48	10			30	20	93	2	2
Fachhoch-schule	38	14	3		3	15	18	7	1	1	11	46	30	2	1
gesamt	116	30	3	2	7	44	66	17	1	1	41	66	123	4	3

Stand: September 2000

(b) Differenzierte Studienangebote versus institutionelle Hierarchien: Die Möglichkeit, an deutschen Hochschulen Studiengänge mit Bachelor- und Masterabschlüssen anbieten zu können, wurde von den Vertretern der Universitäten und Fachhochschulen aufgrund ihrer unterschiedlichen Interessenlagen vor allem als konfliktreiche Veränderung alter Hierarchien verstanden und führte bei der Auswahl der Stufungsmodelle zu Prioritätensetzungen für höherwertige *postgraduale Masterangebote*, in besonderem Maße an den Fachhochschulen. Die folgende Tabelle lässt diese Entwicklung erkennen.

Tabelle 3: Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen

			Stufungen und Abschlüsse					
Hochschultyp	**Anzahl der Studiengänge**		**grundständig Bachelor**		**konsekutiv Bachelor + Master**		**postgradual Master**	
	1999	**2000**	**1999**	**2000**	**1999**	**2000**	**1999**	**2000**
Universität	173 71%	334 63%	53 31%	96 29%	40 23%	91 27%	80 46%	147 44%
Fachhochschule	70 29%	190 36%	33 31%	55 29%	15 21%	45 24%	33 47%	90 47%
Gesamt	243 100%	524 100%	75 31%	151 29%	55 23%	136 26%	113 46%	237 45%

Stand: September 1999, September 2000

Zu unterscheiden ist zwischen den grundständigen Studiengängen, für die laut HRG (vgl. 1998, § 19) ein erster Abschluss (Bachelor oder Bakkalaureus) an der Hochschule erworben werden kann und den postgradualen Studiengängen, für die ein weiterer Abschluss vergeben wird (Master oder Magister). Werden die grundständige und die postgraduale Stufe an einer Hochschule für einen Studiengang in einem Gesamtkonzept entwickelt und den Studierenden sowohl ein Bachelor als auch ein Master für diesen Studiengang angeboten, dann sind solche Studienangebote dem konsekutiven Stufungsmodell zuzuordnen.

Zwischen den drei Modellen gibt es wesentliche Unterschiede im Hinblick auf die von den Studierenden zu erbringenden *Zugangsvoraussetzungen*, die wiederum als bedeutsame Selektionsmöglichkeiten in der Bachelor- und Masterentwicklung angesehen werden, wie an verschiedenen Stellen des Beitrages bereits sichtbar gemacht wurde. Während für den Bachelorstudiengang wie für die traditionellen Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen grundsätzlich die allgemeine, die fachgebundene oder die Fach-Hochschulreife ausreichen, können für den Übergang in die nächste Stufe die Voraussetzungen und Zugangsverfahren spezifisch geregelt werden. Die KMK geht in ihren Strukturvorgaben davon aus, dass für einen Masterstudiengang in jedem Fall ein berufsqualifizierender Abschluss Zugangsvoraussetzung sein soll und das Masterstudium darüber hinaus von weiteren besonderen

Zulassungsvoraussetzungen abhängig gemacht werden kann (vgl. KMK/HRK 1999, 74).

Ob ein Masterstudiengang Bestandteil eines konsekutiven Modells ist oder unabhängig davon postgradual angeboten wird, ist bedeutsam für seine Zugangsvoraussetzungen, auch für die Beantwortung der Frage, ob Studiengebühren erhoben werden. Dazu gibt es noch keine abschließenden Antworten, unterschiedliche Ansätze der Zuordnung von Masterstudiengängen werden diskutiert (vgl. KMK 2001, 8). Den eigenen Evaluationsstudien wurde ein Begriffsverständnis von „konsekutiv" zugrunde gelegt, das - wie oben genannt - von einem institutionellen Lösungsansatz bzw. von dem jeweiligen Studiengangskonzept ausgeht. Die bisherigen Analysen der Bachelor- und Masterkonzepte zeigen, dass die Studienübergänge[14] und die speziellen Zugangskriterien gegenwärtig noch wenig transparent sind. Zwei Tendenzen werden aber erkennbar:

- Zum einen wird sichtbar, dass bei konsekutiven Studiengängen, bei denen die Bachelor- und die Masterstufe in enger Verbindung zueinander entwickelt wurden, der jeweilige Bachelor auch eine weitgehend hinreichende Zugangsvoraussetzung für den Master darstellt. Eine solche Zugangsregelung regt die Studierenden eher zum Weiterstudium als zum Verlassen der Hochschule mit einem Bachelor an und kann dazu führen, dass nicht der Bachelor, sondern der Master zum Regelabschluss wird.
- Zum anderen können sehr hohe Zugangsvoraussetzungen zu Masterstudiengängen zur Sackgasse für Bachelorabsolventen werden indem sie ihre Weiterqualifizierungsmöglichkeiten einschränken, was im besonderen auch für Absolventen mit „FH-Bachelor" geprüft werden sollte, die einen „Uni-Master" erwerben wollen.

  Die Tabelle 3 zeigt, dass an den Universitäten und an den Fachhochschulen die postgradualen Masterangebote dominieren. Ihnen folgen mit größerem Abstand die grundständigen Bachelor- und die konsekutiven Bachelor-Master-Konzepte. Der Anteil der Fachhochschulen an den postgradualen Masterangeboten ist noch größer als der der Universitäten. Aufmerksam zu machen ist auch auf den Anstieg der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Fachhochschulen insgesamt von 18% im Jahre 1998 auf 29% im Jahre 1999 und 36% im Jahre 2000. Vertreter der Universitäten betrachten diese Entwicklung eher mit

[14] Eine andere Frage ist die nach Möglichkeiten des Übergangs bzw. Wechsels von gestuften in traditionelle Studiengänge. Die Befunde lassen erkennen, dass dort, wo parallel traditionelle Studiengänge vorhanden sind, in der Regel problemlos aus den Bachelor- und Masterstudiengängen in diese gewechselt werden kann, bei weitgehender Anrechnung bisheriger Studienleistungen.

Skepsis, weil sie damit einhergehenden Prestigeverlust für ihre Einrichtung befürchten, Fachhochschulvertreter sehen hingegen neue Aufstiegschancen.

Die KMK weist in ihrem Strukturbeschluss darauf hin, dass die unterschiedlichen Bildungsziele der beiden Hochschultypen bei den neuen Studiengangsentwicklungen erhalten bleiben sollten. Im besonderen wird von den Abschlussbezeichnungen erwartet, dass sie zwischen stärker theorieorientierten Studiengängen (vor allem an Universitäten) und hauptsächlich anwendungsbezogenen Studiengängen (vor allem an Fachhochschulen) differenzieren (vgl. KMK/HRK 1999, 72-77).

Die bisher gewählten Bezeichnungen der Abschlüsse lassen jedoch andere Tendenzen erkennen. Die meisten Studienprogramme sind stärker theorie- und weniger anwendungsorientiert oder wollen zumindest von ihren Abschlussbezeichnungen („science“ und „arts“) so verstanden werden. Die Universitäten bieten zwar mehr theorie- und die Fachhochschulen mehr anwendungsorientierte Studiengänge an, *fachspezifische Unterschiede* dominieren aber im Vergleich zu hochschultypbezogenen. So vergeben die Fachhochschulen den „Master of Science“ in den Ingenieurwissenschaften häufiger als den „Master of Engineering“. In der Informatik ist der theorieorientierte Abschluss ebenso oft an Fachhochschulen zu erwerben wie der anwendungsbezogene „Master of Computer Science“. In den Wirtschaftswissenschaften ziehen die Fachhochschulen die international anerkannte Abschlussbezeichnung „Master of Business Administration“ als Fachzusatz vor, doch auch bei den Universitäten dominiert in dieser Fächergruppe dieser anwendungsorientierte Abschlussgrad. Der Einschätzung der KMK ist zuzustimmen, dass bei prinzipieller Offenheit des Hochschulsystems, die grundsätzlich jeder Hochschule die Möglichkeit zur Einführung beider Studiengangstypen bietet, die dem Studiengang zugrundeliegende Konzeption eine eindeutige Zuordnung zu einem stärker theorie- oder anwendungsorientierten Studiengang ermöglichen muss[15] und die Abschlussbezeichnungen ein höheres Maß an Transparenz, Übersichtlichkeit und internationaler Vergleichbarkeit gewährleisten sollten (vgl. KMK 2001, 6f., 14).

Die Befunde machen darauf aufmerksam, dass neue *Chancen der Differenzierung* als Optionen für unterschiedliche Nachfrager nach Hochschulbildung bei der Entwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen zu wenig genutzt werden.

– Obwohl z. B. modularisierte Studienkonzepte ausgestattet mit Credits prinzipiell mehr Möglichkeiten als traditionelle Studiengänge für eine flexible nach-

[15] Darüber hinaus stellt die KMK fest: „Die Identifikation des Studiengangstyps muss in jedem Fall zweifelsfrei anhand des Zeugnisses in Verbindung mit dem Diploma Supplement möglich sein (Transparenzangebot)...Grundsätzlich wird es als Aufgabe der Akkreditierung bzw. der Evaluation angesehen, eine eindeutige Zuordnung des jeweiligen Studiengangs zu einem der beiden Studiengangtypen vorzunehmen“ (KMK 2001, 6).

frageorientierte Studiengestaltung in Weiterbildungs- und Teilzeitformen eröffnen, gibt es diesbezügliche Studienangebote mit neuen Studienabschlüssen erst in geringer Zahl. Wurden im Wintersemester 1999/00 z. B. 15 postgraduale Master als Weiterbildung und 4 davon in Teilzeit angeboten, so waren es im Wintersemester 2000/01 35 solcher Weiterbildungsmöglichkeiten, 9 davon in Teilzeitform. Eine Einschränkung erfährt die Nutzung von Masterprogrammen für die wissenschaftliche Weiterbildung dadurch, dass Teilnehmer an weiterbildenden Studien, die keinen ersten Hochschulabschluss (Bachelor oder Äquivalent wie Diplom) nachweisen können, da sie ihre Teilnahmeberechtigung z.B. durch entsprechende Berufstätigkeit erworben haben, nach den KMK-Vorgaben, die einen solchen Abschluss als Mindestvoraussetzung definieren (vgl. KMK 1999, 73f.), auch keinen Masterabschluss erhalten können.

– Eine andere Möglichkeit der Differenzierung bietet die Vergabe anwendungsorientierter Masterabschlüsse für entsprechend konzipierte Studiengänge vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In international vergleichenden Studien zu Bachelor- und Masterstudiengängen in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie wird festgestellt, dass man an britischen und US-amerikanischen Hochschulen in dieser Fächergruppe neben „research degrees“ auch „professional degrees“ erwerben kann (vgl. Jahn/Kreckel 1999, 44). An deutschen Hochschulen werden solche Möglichkeiten für die Bachelor-Master-Entwicklung kaum genutzt. Die Analyse der Studiengangskonzepte zeigt eine generell starke Forschungsorientierung und -konzentration im Masterbereich. Ein solches Vorgehen folgt eher dem Prinzip der Graduate Schools als der von Schnitzer aus seinen vergleichenden Studien abgeleiteten (vgl. 1998, 157) und durch eigene Untersuchungen zu bekräftigenden Schlussfolgerung, Vorzüge der deutschen Hochschulausbildung (Selbständigkeit, Forschungsnähe, Praxisbezug) bewusst stärker in die Ausgestaltung aller Studienstufen einzubringen.
– Während das neue Berufsakademiegesetz in Baden-Württemberg den Berufsakademien im Lande die Möglichkeit eröffnet, eigene Bachelor- und Masterstudiengänge anzubieten (vgl. BAG 2000, § 9), stellt die KMK fest, dass die dualen Studiengänge im Hochschulbereich als Differenzierungsoption im Kontext der Bachelor- und Masterentwicklung noch nicht ausreichend bedacht wurden. Bezugnehmend auf den Wissenschaftsrat wird die Schlussfolgerung gezogen, dass vor allem wegen des starken Interesses einer vertieften Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft die diesbezüglichen, auch besonderen Kriterien geprüft werden sollten (KMK 2001, 13).[16]

[16] Im Rahmen der vierjährigen wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs zu dualen Studiengängen an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg wurden auch

(c) Nachfrageorientierter Kompetenzerwerb versus fachliche Breite und wissenschaftliche Tiefe: In den Fachkulturen unterschiedlich, in der Tendenz wenig transparent und ausgehandelt ist die inhaltliche Gestaltung der neuen Stufung und Flexibilisierung des Kompetenzerwerbs gerichtet auf einen lebenslangen Lernprozess. Die bisherigen Untersuchungsergebnisse zeigen, dass das zentrale Problem der neuen Studiengangsentwicklung in der Frage besteht, welche *Kompetenzen* die Studierenden vor allem bis zu einem *Bachelorabschluss* an der Hochschule wie erwerben sollten. Die Schwierigkeit resultiert im besonderen daraus, dass sich sowohl die Anforderungen an die Hochschulabsolventen verändert haben, als auch der traditionelle lange Studiengangsweg, breite Grundlagenausbildung – exemplarische Vertiefung im Hauptstudium – komplexe Abschlussprüfung, dafür ungeeignet ist.

Mit der stärkeren Zuwendung der Studiengangsentwicklung zum studentischen Kompetenzerwerb, der über die Aneignung von Fachwissen deutlich hinausgehen soll, sind mindestens folgende Vorzüge verbunden: Zum einen die größere Öffnung für gesellschaftliche und im besonderen berufliche Anforderungen, widergespiegelt in einer ergebnisorientierten Konzipierung von Ausbildungsprofilen. Zum anderen rücken die Studierenden, ihr Lernprozess und Studienaufwand mehr in den Mittelpunkt der Curriculumentwicklung, z. B. über die Modularisierung von Studiengängen. Schließlich können solche Studiengangsentwicklungen nicht ausreichend von einem Lehrenden aus der Sicht seines Faches betrieben werden, sondern machen einen stärker teamorientierten Lehrbetrieb erforderlich.[17] Weitgehend ungeklärt ist aber bisher in den meisten Bachelor-Master-Konzepten, welche Kompetenzen von den Studierenden vor allem an der Hochschule erworben werden sollten. Hinter dem Kompetenzerwerb verbirgt sich eine breite Palette unterschiedlicher Ansprüche. Pasternack stellt Ähnliches für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen fest. Aus ihrer kritischen Sichtung formuliert er als Aufgabe für Hochschulbildung, „sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln“ (Pasternack 2001, 98) und entwickelt einen Vorschlag für die Studiengangsgestaltung, der zum spezialisierten Generalisten mit Bachelor- oder Masterabschluss führt (vgl. ebd., 115ff.).

Äquivalenzprüfungen zu gestuften Abschlussmöglichkeiten und Untersuchungen zu Qualitätskriterien durchgeführt, deren Ergebnisse in diesen Prozess einbezogen werden können (vgl. Jahn 2001).

[17] Blom und Berends stellen die Einführung eines kompetenzorientierten Lehrbetriebs als Hochschulentwicklungsmodell für niederländische Fachhochschulen vor. Ihre Überlegungen sind auf deutliche Veränderungen der traditionellen Lehre gerichtet und würden auch nach Ansicht der Autoren vielfältige Lernfähigkeiten der Hochschulakteure notwendig machen (Blom/Berends 2001, 8).

Bezogen auf die eingangs genannte Definition von *Studiengängen neuer Qualität* (vgl. Abschnitt 2.1.) machen die Befunde vor allem auf drei Problemkreise aufmerksam:

- Die Zielsetzungen für die Studiengänge werden im Vergleich zu den Studienstrukturen zu wenig diskutiert, so dass sie nur selten auf einem vereinbarten studentischen Kompetenzerwerb beruhen. Sie sind häufig zu allgemein und wenig transparent für die Studierenden.
- Die Bachelorstufe verdient mehr curriculare Aufmerksamkeit, da sie zu einem eigenständigen Hochschulabschluss führen soll, dessen Qualität sowohl Voraussetzung für die weiteren individuellen Entwicklungschancen als auch für die erfolgreiche Implementation eines konsekutiven Studiengangsmodells ist.
- Nicht isolierte Umsetzung, sondern verbindende Gestaltung einzelner Qualitätsansprüche, wie Internationalität und Berufsqualifizierung, in einem im Hinblick auf das Ziel des Studiums schlüssigen Studiengangskonzept sind zu realisieren.

Trotz größerer Unterschiede in der curricularen Gestaltung des Kompetenzerwerbs (von reduziertem Fachstudium bis zu interdisziplinären Projektstudien) kann folgende *Grundstruktur* ein konsensfähiger Lösungsweg sein: Definition eines obligatorischen Kernstudiums mit wahlfreier Ergänzung, das den Erwerb von fachlichen und sozialen Basisqualifikationen für unterschiedliche Möglichkeiten eines nachfolgenden Kompetenzerwerbs in der Berufspraxis oder in postgradualen Masterstudiengängen eröffnet.

Inwieweit ein solches Differenzierungskonzept dem Anspruch an Berufsqualifizierung gerecht wird, ist stärker *nachfrageorientiert auszuhandeln*. Studierende und Arbeitgeber wurden bisher eher sporadisch in die Aushandlungsprozesse einbezogen. Unmittelbare Reaktionen dieser Akteure sind Skepsis[18] und eine deutlich unterschiedliche Annahme der Studienangebote. Längerfristige Wirkungen (auch Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt) sind gegenwärtig noch nicht einschätzbar.

Die KMK stellt mit Bezugnahme auf die amtliche Statistik fest, dass „im Wintersemester 99/00 insgesamt 6.702 Studierende in den neuen Studiengängen eingeschrieben“ waren und weist darauf hin, dass bei „diesen noch sehr niedrigen Zahlen allerdings zu berücksichtigen ist, dass die neuen Studiengänge in der Regel noch im Aufbau sind. So stehen den insgesamt 6.702 Studierenden 5.257 Studierende im ersten und zweiten Fachsemester gegenüber. Dieses lässt den Schluss zu, dass nach

[18] Erste größere Befragungen von Studierenden (vgl. Heine 1999) und Unternehmen (vgl. List 2000) zeigen geringe Informiertheit dieser Akteure über die neuen Hochschulabschlüsse und Unsicherheit bei der Einschätzung ihres Wertes für den Qualifikationserwerb und seine Verwendbarkeit.

dem Wintersemester 1999/2000 Bachelor- und Masterstudiengänge für eine Größenordnung von etwa 15.000 bis 20.000 Studierenden eingerichtet waren“ (KMK 2001, 3). Hinzuzufügen wäre aber, dass von den Studiengangsentwicklern an den Hochschulen mehr als doppelt so viele Studienanfänger pro Jahr (12.297) vorgesehen waren (vgl. KMK 1999, 4) bzw. Bachelor- und Masterangebote für eine Größenordnung von etwa 37.000 bis 49.000 Studierenden geplant waren. Hinter diesen Gesamtzahlen stehen nicht nur Studiengänge, die weniger nachgefragt werden, sondern auch solche, für die es bereits einen NC gibt.

Die Befunde weisen darauf hin, dass besser ausgehandelte Konzepte von den Studierenden stärker nachgefragt werden. Ein Beispiel dafür sind die 58 DAAD geförderten auslandsorientierten Studiengänge und Master-Plus-Programme. Tabelle 4 zeigt eine positive Entwicklung in der studentischen Nachfrage, was vor allem für die Ausländer gilt.

Tabelle 4: Auslandsorientierte Studiengänge und Master-Plus-Programme

Jahr	**Deutsche**			**Ausländer**		
	Bewerbungen	**Zulassungen**	**Einschreibungen**	**Bewerbungen**	**Zulassungen**	**Einschreibungen**
97/98	611	230	204	1030	484	280
98/99	1341	546	448	3241	1513	917
99/00	1646	781	604	7145	2594	1315

Quelle: DAAD (Hg.): Internationale Studiengänge (Master-plus und Auslandsorientierte Studiengänge), Bonn 2001, 12.

An dieser Stelle sei an die Zielsetzung von Akteuren der Bachelor-Master-Entwicklung erinnert, die Attraktivität des Studienstandortes Deutschland zu erhöhen. Dafür sind auch die Auswirkungen der geförderten Studiengänge auf die Hochschule insgesamt wichtig. Sie werden von den Akteuren der Studiengangsentwicklung wie folgt eingeschätzt (s. Tabelle 5).

Tabelle 5: Auswirkungen der DAAD geförderten Studiengänge auf die Hochschule

Befragungsergebnisse aus den 58 geförderten Studiengängen der Hochschuljahre 1997/98 bis 1999/00

Auswirkungen auf die Hochschule	**Angaben in Prozent** (Mehrfachantworten)
Zusätzliche Sprachkursangebote	74,6%
Flexibilisierung des Zulassungsverfahrens	50,8%
Verstärkte Marketingaktivitäten	88,1%
Gezieltere Rekrutierung	64,4%
Einführung von Credit Points	78,0%
Einführung weiterer gestufter Studiengänge	64,4%
Ausweitung des Betreuungsangebotes	76,3%

Quelle: DAAD (Hg.): Internationale Studiengänge (Master-plus und Auslandsorientierte Studiengänge), Bonn 2001, 17.

3. Bedeutung der Befunde

Die Bindung von Veränderungen im deutschen Hochschulstudium über die schon seit langem nicht nur an den Hochschulen diskutiert wird (wie stärkere Internationalisierung, kürzere Studiendauer, mehr Berufsbezug) an die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland ist Ausdruck eines Funktionswandels der Hochschulen in der Gesellschaft, dessen Qualität noch offen ist. Die Befunde leisten über ihren unmittelbaren Beitrag zur wissenschaftlichen Begleitung und Dokumentation des Implementationsprozesses von gestuften Studiengängen mit Bachelor- und Masterabschlüssen hinaus auch einen Beitrag zur Identifizierung bestimmter Entwicklungstrends des Funktionswandels der Hochschulen in der Gesellschaft:

– Der von vielen Seiten geforderte und jetzt auch in Deutschland begonnene Prozess der Einführung gestufter Studiengänge und Abschlüsse lässt erwarten, dass bisherige Profilunterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen geringer werden und zugunsten anderer, auf Fachkulturen bezogener Profilie-

rungsansätze aufgegeben werden. Es bleibt untersuchenswert, inwieweit im Prozess der Internationalisierung die für das derzeitige deutsche Hochschulsystem charakteristische Zwei-Typen-Struktur mit ihren traditionellen Funktionen in einem erweiterten und stärker differenzierten tertiären Bereich aufgehoben wird. Die entsprechenden Aushandlungsprozesse sind noch in vollem Gange. Ihnen muss auch zukünftig das wissenschaftliche Interesse des HoF gelten, das hier die besondere Chance hat, einen ergebnisoffenen Reformprozess von Anfang an zu begleiten.

– Am Beispiel der Implementation gestufter Studiengänge an deutschen Hochschulen wird die Notwendigkeit einer neuen Art von Qualitätssicherung in dezentralen, quer zur Zwei-Typen-Struktur liegenden Formen erkennbar. Diesem Zweck soll das Verfahren der Akkreditierung dienen, das zur Zeit an unterschiedlichen Orten in der Erprobung ist. Auch hier finden Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Akteuren mit noch offenem Ausgang statt. Deshalb dürfte sich der Prozess der Etablierung von Akkreditierungsverfahren als ein besonders untersuchenswertes Fallbeispiel für die Frage eignen, welche Akteurskonstellationen mit welchen Interessen und Zielen maßstabsetzend für die Qualitätsentwicklung von Hochschulbildung werden.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass der gesamte Komplex der Implementation von gestuften Studiengängen in Deutschland noch viele offene Fragen enthält. Tendenziell hat sich mittlerweile die Überzeugung durchgesetzt, *dass* Bachelor- und Masterstudiengänge einzuführen sind. *Was* diese Studiengänge aber genau beinhalten werden, darüber ist die Auseinandersetzung in und zwischen Fachkulturen und Hochschultypen und zwischen unterschiedlichen hochschulpolitischen Akteuren innerhalb und außerhalb der Hochschulen noch keineswegs abgeschlossen. Auf diesbezügliche Ergebnisse darf man gespannt sein.

Literatur

AkkreditierungsRat (2000): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister. Mindeststandards und Kriterien, Bonn.

Bericht des BLK-Verbundprojektes Modularisierung in den Geistes- und Sozialwissenschaften (2001): Gemeinsamer Bericht der Verbundpartner aus den Universitäten Bochum, Frankfurt/M., Greifswald, Mannheim und Regensburg, Stand: 22.02.2001, unveröffentlicht.

Berufsakademiegesetz - BAG (2000): Gesetz über die Berufsakademien im Land Baden-Württemberg in der Fassung vom 15. Februar 2000 (GBl. S.197).

BLK (1998): Modularisierung im Hochschulbereich. Modellversuchsprogramme seit 1998, http://www.blk-bonn.de/mv-modularisierung.htm

– (1999): BLK Jahresbericht 1999, Bonn.
Blom, Herman/Michel Berends (2001): Die Einführung des kompetenzorientierten Lehrbetriebs als Hochschulentwicklungsmodell, in: *Das Hochschulwesen* 1/2001, S. 8-14.
BMBF (1997): Leitgedanken für eine auf Entbürokratisierung, Wettbewerbsfähigkeit und Effizienz angelegte Novelle des Hochschulrahmengesetzes, Bonn.
– (Hg.) (1998): Viertes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. 1S. 2190).
Börsch, Franz (2001): Wie verläuft ein Akkreditierungsverfahren? Was sollte eine Hochschule bzw. ein Fachbereich beachten? Kurzfassung des Vortrages auf dem von DAAD/HRK/Akkreditierungsrat veranstalteten Workshop zur Akkreditierung von Studiengängen am 11.01.2001 in Bonn, unveröffentlicht.
Bülow-Schramm, Margret (Hg.) (1997): Gestufte Studiengänge an Universitäten. Fakten, Meinungen, Tendenzen, Hamburg.
DAAD (1997): Ausschreibung. Diplom-/Magister-/Master-Programme für ausländische Graduierte mit erstem Hochschulabschluss („Bachelor-Master-Programm"), Bonn.
– (Hg.) (1998): Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Ingenieurwissenschaften, Bonn.
– (Hg.) (1999): Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften, Bonn.
– (Hg.) (2000a): Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften, Bonn.
– (Hg.) (2000b): Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in Mathematik und Naturwissenschaften, Bonn.
– (Hg.) (2000c): Zweites Aktionsprogramm des DAAD zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandortes Deutschland, Bonn.
– (Hg.) (2001): Internationale Studiengänge (Master-plus und Auslandsorientierte Studiengänge). Zahlen und Fakten, Bonn.
DAAD/HRK (1996): Ausschreibung eines Pilotprogramms „Auslandsorientierte Studiengänge" (AS-Programm), Bonn.
Heine, Christoph (1999): Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System? Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittbefragung der Studienberechtigten 94, HIS Kurzinformation A3/99, Hannover.
HRK (2001): Entschließung des 193. Plenums vom 19./20. Februar 2001. Deutschland im europäischen Hochschulraum, http://www.hrk.de/vbsmodule/texte/std_.../archiv/Entschließungen/Plen193_2.htm
Jahn, Heidrun (1998): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse, HoF Arbeitsberichte 3 '98, Wittenberg.
– (2000a): Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen, *HoF-Arbeitsberichte* 1 '00, Wittenberg.
– (2000b): Kommentierte Übersicht über Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen, http:// www.hof.uni-halle.de/ueber 900.pdf
– (2001): Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg, *HoF-Arbeitsberichte* 3 '01, Wittenberg.
Jahn, Heidrun/Reinhard Kreckel (1999): Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie, *HoF-Arbeitsberichte* 6 '99, Wittenberg.
Jahn, Heidrun/Jan-Hendrik Olbertz (Hg.) (1998): Neue Stufen - alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte, Weinheim.

KMK (1999): Beantragte und genehmigte Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge, Stand: September 1999, unveröffentlicht.

– (2001): Entwurf. Einrichtung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen nach § 19 HRG. Sachstands- und Problembericht, Stand: 31.01.2001, unveröffentlicht.

KMK/HRK (Hg.) (1999): Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.

List, Juliane (2000): Bachelor und Master - Sackgasse oder Königsweg? Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, Köln.

Mayer, Evelies/Ulrich Teichler (1998): Nicht nur Schilderwechsel, in: *hi-hochschule innovativ* 1. Ausgabe/November 1998, S. 14-15.

Meyer-Guckel, Volker (2000): Keine Einigkeit wegen unterschiedlicher Fächerkulturen. Bachelor und Master in den Naturwissenschaften, in: *Wirtschaft & Wissenschaft* 3/2000, S.8-9.

Pasternack, Peer (2001): Die Diskussion um gestufte Abschlüsse und die Funktionen von Hochschulbildung, in: B. M. Kehm/P. Pasternack, Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem, Weinheim/Basel, S. 93-119.

Schnitzer, Klaus (1998): Bachelor- und Masterstudiengänge im Ausland. Vergleich der Systembedingungen gestufter Abschlüsse, in: DAAD (Hg.), Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Ingenieurwissenschaften, Bonn 1998, S. 115-228.

Teichler, Ulrich (1999): Gestufte Studiengänge und Abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften, in: DAAD (Hg.), Tagungsdokumentation. Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften, Bonn 1999, S. 37-143.

The European Higher Education Area (1999): Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999, http://www.unige.ch7cre/ activities/Bologn...rum/Bologne1999/bologna%20declaration.htm

Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor - Magister/Master) in Deutschland, Drs. 4418/00, Berlin.

Wörner, Johann-Dietrich (2000): Akkreditierung - freiwilliger Akt der Hochschule, in: *Forschung & Lehre* 10/00, S. 510-511.

Kommentar: Aushandlungsprozesse in der Studienreform – einige Differenzierungen

Johannes Wildt

Die Forschungsarbeiten von Frau Jahn zu gestuften Studiengangssystemen, die ihrem Beitrag zu dieser Tagung zugrunde liegen, haben ihre Bewährungsprobe in der Studienreformdebatte bereits vielfach bestanden. Zuletzt konnte ich mich davon noch vergangene Woche am 19./20.3. auf einer Tagung in Duisburg zur „Lehrerbildung im Kontext neuer Studiengangssysteme: Bachelor/ Master, Kerncurricula, Modularisierung, credit points und Evaluation" überzeugen, die von der Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung" in der Sektion „Schulpädagogik" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft durchgeführt wurde.

Frau Jahns fachkundiger Blick und ihre sachverständigen Hinweise waren bestens geeignet, in der Gemengelage von Argumenten und Optionen, die in der Auseinandersetzung um den Vorschlag des Expertenrates vom 20.2.2001, die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen nach dem Muster gestufter Studiengänge in Modellversuchen umzugestalten, tüchtig durcheinandergerührt wurde, Übersicht und Orientierung zu geben. Im wesentlichen teile ich die Grundgedanken ihres Beitrags und kann mich insoweit auf einige Weiterführungen bzw. Differenzierungen beschränken. Ob bei der folgenden Zusammenfassung in sieben Punkten tiefergehende Differenzen zutage treten, wird die Diskussion zeigen.

1. Zum akteurszentrierten Ansatz

Ich stimme mit Frau Jahn überein, dass Studienreform als „Aushandlungsprozess" zwischen unterschiedlichen Akteuren betrachtet werden kann. Ein solcher „aktionszentrierter Ansatz" fasst Studienreform nicht als „quasi natur-wüchsiges" Geschehen auf, sondern gibt meiner Einschätzung nach überhaupt erst Ansatzpunkte für praktisches Handeln. Insofern unterscheidet er sich prinzipiell von der Einnahme einer Beobachterposition z.B. systemtheoretischer Provenienz. Danach verläuft die Entwicklung des Wissenschaftssystems in autopoietischer Selbstreferenz. Die davon inspirierte Wissenschaftsforschung sieht das (Aus)Bildungssystem, *das* in der „Wissenschaft der Gesellschaft" (Luhmann) nur beiläufig im Rahmen der Hochschule mit dem Wissenschaftssystem verkoppelt ist, im Schlepptau der Entwicklung des Wissenschaftssystems.

Umso wichtiger wird, da nachzufragen, wer bzw. welche Instanzen unter

welchen Bedingungen oder Konstellationen mit welchen Durchsetzungschancen zum Akteur werden.

Am Beispiel der Lehrerbildungsreform lässt sich diese Frage zuspitzen. Die Kritik an der Lehrerbildung stimmt weitgehend darin überein, dass deren Zersplitterung auf eine Vielzahl von Fachbereichen und Phasen dazu führt, dass sie keinen eigenen Ort, kein organisierendes, institutionelles Zentrum in den Hochschulen besitzt. Anders als im Hinblick auf den Teil der Lehrerbildung, der früher (wie heute nur noch in Baden-Württemberg) an Pädagogischen Hochschulen institutionalisiert war, fehlen mindestens in den Universitäten weitgehend Akteure, die Studienreform aus der Sicht der Profession und in Richtung einer Professionalisierung betreiben. Lehrerbildung verkommt so zu einer Verfügungsmasse der Diplom- und Magister-Studiengänge, bzw. der darauf bezogenen Disziplinen oder Wissenschaftsgebiete.

Allerdings fällt nach dem derzeitigen öffentlichen Zuschnitt des Schulwesens als Akteur auf der beruflichen Seite die staatliche Administration mit der Arbeitgeberfunktion zusammen. Die Sphäre der pädagogischen Berufspraxis – mit einer geringen und gleichfalls heterogen zersplitterten verbandsbezogenen professionellen Organisiertheit – ist demgegenüber in den Aushandlungsprozessen der Studienreform eher marginalisiert. Lehrerbildungsreform wird deshalb nicht zuletzt davon abhängen, das neue Akteurskonstellationen zustande kommen, insbesondere unter Beteiligung der pädagogischen Profession(en) mit höherer Autonomie.

2. Zur Aushandlung von Standards

Auch im Hinblick auf die Aushandlung von Standards für die Innovation von Studiengangssystemen kann ein Blick auf die Lehrerbildung zur Klärung beitragen. Nicht erst das nordrhein-westfälische Beispiel zeigt, dass sich die Diskussion sehr schnell in einer Gegenüberstellung von unterschiedlichen Modellen, sei es im Hinblick auf die herkömmliche gegenüber der neuen gestuften Konzeption, seien es unterschiedliche Stufungsmodelle, festfrisst. Jahn weist zurecht darauf hin, dass man vor der Reform im Auge haben müsse, wohin man wolle, welche Kriterien oder Normen an geplante neue Studiengänge zur Entscheidung über ihre Zulassung anzulegen sind. Der Hinweis auf Akkreditierung allein reicht dazu nicht aus.

Zwar hat die Professionsforschung (Oser, Terhart, Bauer, o.a.) durchaus eine Vielfalt von Befunden und Hintergründe für die Formulierung von Standards qualifizierten Lehrerhandelns hervorgebracht. Die Einführung insbesondere von Bachelor-Abschlüssen zielt jedoch auf einen (Berufs)Praxisbezug mit breiteren Tätigkeitsfeldern. Aus den Fächern heraus ist dazu allein genauso wenig ein Abgrenzungskriterium zu gewinnen wie aus der Berufsforschung (dazu schon Hartung, Nuthmann, Teichler in den 70er Jahren). Man wird also auch hier auf Aushandlungsprozesse zurückzugehen haben, bei denen allerdings

auch die oben aufgeworfene Frage nach den jeweiligen Akteuren und den Machtkonstellationen zu stellen ist, in der sie sich bewegen.

3. Zur institutionellen Differenzierung

Ganz zurecht verweist Jahn darauf, dass sich mit der Einführung gestufter Studiengänge die Konfliktlinien zwischen den Institutionen Universität und Fachhochschule als Differenzierung nach Hochschularten mit unterschiedlichen (vertikal-differenzierten) Studiengängen verschieben. Die Typendifferenzierung wird nun transformiert in eine differenzierte Hochschullandschaft, in der jede Hochschule jedenfalls dem Anspruch nach mit horizontal gleichwertigen Studiengängen (wenngleich unter ungleichen Startbedingungen zwischen wie innerhalb der Gruppe der Universitäten und Fachhochschulen) konkurriert und ihre Bachelor- sowie Master-Studiengänge in ein institutionsübergreifendes und durchlässiges System von Studiengängen bzw. Abschlüssen einbringt. Als Differenzierungsmerkmal bleibt den Universitäten vorerst noch das Promotionsrecht.

In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass die Typendifferenzierung auch nur eine historische Etappe in der Entwicklung seit der Wende zu den 70er Jahren ist. Die Differenzierung zwischen den zwei Hochschultypen, Universitäten und Fachhochschulen, konkurrierte damals mit der Gründung von Gesamthochschulen, die nach dem Muster in sich gestufter, konsekutiver Studiengänge aufgebaut waren. Warum sich in Deutschland dieses System bis auf wenige Ausnahmen nicht auf der Fläche durchgesetzt hat, soll hier nicht untersucht werden. Die Integration der Pädagogischen Hochschulen in den 70er und 80er Jahren kann auch als eine halbierte Gesamthochschullösung betrachtet werden, die aber nur zu einer in der Regel unvollständigen Integration des Studiengangssystems innerhalb der Lehrerbildung wie zwischen Lehrerbildung und umgebenden Hochschulsystemen geführt hat. Die Vorschläge des Expertenrates erscheinen so als „späte Rache“ für die Halbherzigkeit dieser Reform. Auch Versuche einer inneren Reform des Studiengangssystems in den Universitäten in konsekutiver Form haben eine lange Geschichte. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur „Differenzierung des Studienangebots“ von 1978 sind nur ein Meilenstein auf diesem langen Weg.

Eine detailliertere Beschreibung der Konfliktlinien wird insofern den Transformationsprozess als Auseinandersetzung zwischen und innerhalb der einzelnen Hochschulen ins Auge fassen müssen. An dessen Ende könnte dann ein ausdifferenziertes typenübergreifendes Ranking als Resultat des Wettbewerbs zwischen den einzelnen Hochschulen stehen, an deren Spitze dann, wie in den USA, eine handvoll forschungsintensiver Spitzenuniversitäten stehen könnte. Gleichzeitig könnten sich allerdings auch die Grenzen zwischen den einzelnen Hochschulen durch wachsende Verflechtungen zwischen den Studienangeboten einzelner Hochschulen verwischen, eine Entwicklung, die durch wachsende Stu-

dienmobilität und vermehrtes distance-learning beschleunigt werden könnte.

4. Zum Bedarf an gesellschaftlicher Ungleichheit

Außer zunehmenden Konflikten zwischen den Hochschulen diagnostiziert Jahn zu Recht Tendenzen zunehmender Ökonomisierung und Internationalisierung. Im Anschluss an eigene frühere Arbeiten sehe ich allerdings noch weitere Tendenzen und Konfliktlinien im Prozess der Umgestaltung des Studiengangssystems.

So verbindet sich m.E. mit der Differenzierungsthematik gleichzeitig eine Frage, die für die Legitimation des politischen Systems zentrale Bedeutung hat. Je nach Standort lässt sich diese Frage als „Bedarf an gesellschaftlicher Ungleichheit“ oder „Forderung nach (Chancen)Gleichheit“ formulieren. In der früheren Kritik an der „Kapitalistischen Ökonomie der Gesamthochschule“ ist diese Frage in die Formel einer Differenzierung zwischen „Rezeptemachern“ und „Rezepteanwendern“ gekleidet worden. Eine noch so empirisch gehaltvolle Analyse eines Bedarfs an geschichteten Qualifikationen im Beschäftigungssystem auf der einen oder nach einer vertikal differenzierten Bildungsnachfrage auf der anderen Seite kann die zugrunde liegenden gesellschaftspolitischen Ordnungsvorstellungen nicht verdecken. Ordnungspolitik durch gestufte Studiengänge im Bildungssystem entspringt im übrigen nicht nur diesem Zusammenhang zum ökonomischen System, sondern realisiert sich in enger Verknüpfung mit einem Rechtssystem, das formale Gleichheit mit materialer Ungleichheit verknüpft.

5. Zum Konstrukt der Fachkulturen

Jahn reflektiert ihre Beobachtungen der Transformation des Studiengangssystems im Hinblick auf unterschiedliche Fachkulturen. In der Tat sind die Unterschiede in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen unverkennbar, wie internationale Kompatibilität und Flexibilisierung in die Studiengangssysteme aufgenommen werden. Ich halte diese Differenzierung als eminente Herausforderung der Hochschulforschung für äußerst fruchtbar und schlage vor, sie in einigen Hinsichten theoretisch und empirisch zu vertiefen.

Zunächst einmal hat die Stufung mit dem kognitiven Komplex der einzelnen Wissenschaften zu tun und bricht sich an der Frage nach der (Fach)Systematik der Wissensorganisation. Wissenschaften, die eine starke hierarchisch und sequenzierte Wissensorganisation aufweisen (wie die Mathematik oder Physik), werden sich mit einer Flexibilisierung der Wissensorganisation durch Stufung und Modularisierung sehr viel schwerer tun als z.B. die geringer hierarchisch organisierten geistes- oder sozialwissenschaftlichen Studiengänge.

Es wäre allerdings zu kurz gegriffen, den Typ der Wissensorganisation allein aus dem kognitiven Gehalt herzuleiten. Wie die Geschichte der Studienreform lehrt, spielt sich das Geschäft der Studienreform ganz wesentlich im

Kampf der (Teil)Fächer um die curricularen Territorien (Stundenzahl, Pflichtbindung, Prüfungsprivileg) ab. Curricula bzw. Studiengänge sind also keineswegs allein rationale Konstruktionen, deren Aufbau einer Erkenntnislogik folgt, sondern vielmehr soziale Konstrukte, in denen sich die Machtkonstellationen in den jeweiligen Fachkulturen widerspiegeln.

Mit dem Akteursansatz kommen desweiteren Einflussgrößen ins Spiel, die weit über die Konstellationen in den scientific communities der Fächer hinausgehen. Die Fachkulturen unterscheiden sich offenkundig danach, wie stark eine scientific community mit gesellschaftlicher Praxis interagiert. Beträchtliche Unterschiede in der Akzeptanz neuer Studiengangssysteme lassen sich möglicherweise so besser verstehen. Mindestens seit Liebig ist die Chemie beispielsweise viel enger mit der (chemischen) Industrie verbunden als die Physik. Die Gesellschaft deutscher Chemiker (GdCh), die als dominierende chemische Fachgesellschaft gilt, fasst gleichermaßen Hochschul- wie Industriechemiker zusammen. Die Chemie ist insofern traditionell eine Hybridgemeinschaft, die sich etwa von der fachlichen „Monokultur“ in der Physik erheblich unterscheidet.

Einen etwas anderen Zugang mit nicht minder brisanten Verknüpfungen zum System neuer Studiengänge hat Bernstein mit seiner Theorie der pädagogischen Codes vorgeschlagen, nach denen Curricula/Studiengänge aufgebaut werden. Auf den ersten Blick erscheinen möglicherweise Studiengänge, die nach dem Kollektionscode aufgebaut sind, flexibler in das neue Studiengangssystem einpassbar als integrationistische Strategien. Kollektionistische Strategien, in denen die Wissensbestände in den einzelnen Studiensegmenten strikt voneinander abgeschottet sind, erleichtern einerseits zweifellos eine Stufung und Modularisierung. Andererseits könnten in einzelnen Modulen, die aus mehreren Veranstaltungen kombiniert werden und in denen die Beteiligten an dem curricularen Aushandlungsprozess mitwirken und dabei auch auf Alltagswissen zurückgreifen, integrationistische Ansätze möglicherweise besser verwirklicht werden.

Eine produktive Konzeptualisierung des Konstrukts der Fachkulturen verfolgen Studien zur Hochschulsozialisation auf der Grundlage Bourdieus Theorie der sozialen Reproduktion. Danach wird die soziale Reproduktion, so weit akademische Bildung daran beteiligt ist, ganz wesentlich durch fachkulturelle Einflüsse gesteuert (vgl. Huber/Portele; Huber/Liebau; Apel/Engler/Friebertshäuser). Fachkulturen sind danach Milieus, in denen sich ein gruppenspezifischer Habitus als generative Grammatik fachspezifischer Denk-, Wahrnehmung- und Verhaltensmuster herausbildet. Dabei handelt es sich keineswegs um Monokulturen, Fachkulturen sind häufig als in sich differenzierte Felder beschreibbar, in denen sich konträre Positionen (z.B. theoretische versus experimentelle Physiker) einander gegenüberstehen, die sich freilich in ihrer Beziehung zueinander wechselseitig bedingen und die in homologer Beziehung zu anderen Handlungsfeldern

im sozialen Raum (in Politik, Ökonomie, Kultur etc.) stehen. Die Beachtung der jeweiligen fachkulturellen Spezifika könnten zu einem vertieften Verständnis der Studienreformprozesse in den verschiedenen Abteilungen des Wissenschafts- bzw. Hochschulbereichs führen.

Ihre Begrenzung findet allerdings möglicherweise die fachkulturelle Sichtweise in den Entwicklungen der Wissenschaften selbst. Verknüpft und beschleunigt aufgrund des Zusammenwirkens einer Vielfalt von Akteure, die in die Fachkulturen aus diversen gesellschaftlichen Sphären von der Politik, über Ökonomie, Recht bis hin zu Kultur und Medien einwirken, aber auch aufgrund eines wissenschaftsimmanenten Trends zur interdisziplinären Kooperation und transdisziplinären Neukonstruktion von Wissensgebieten, verlieren alte Grenzziehungen zwischen den Fächern an Bedeutung. Neue Wissenskonglomerate und Vernetzungen von Wissensbeständen unterspülen die tradierten Fachkulturen und lösen fachkulturelle Identitäten auf. Die neuen Studiengänge mit ihren neuen Kombinationen von Wissensbeständen und Aktionsmustern können als Hinweis darauf gewertet werden, dass alte Fachkulturen zerfallen, ohne dass sich bereits immer herauskristallisiert hätte, was an ihre Stelle tritt.

6. Zum Kompetenzbegriff

Eine veränderte Sicht auf Lehre und Studium wird mit dem Kompetenzbegriff als Ziel der Hochschul(aus)bildung eingeführt. Jahn verknüpft diesen Begriff zurecht insbesondere mit der Modularisierung. Module aus Veranstaltungen bzw. Veranstaltungsverbünden zielen demnach auf die Kombination von Wissen und Können ab. Die Ausbildungsfunktion verschiebt sich von dem Schwerpunkt des Wissenserwerbs auf den gekonnten Umgang mit Wissen. Eine solche „Revolution“ in der Lehr/Lernkultur ist für die Hochschuldidaktik nicht neu. Was neuerdings vom Wissenschaftsrat in seinem Gutachten vom Januar 2000 zu Bachelor- und Master-Studiengängen als Orientierung an erfahrungs-, handlungs- und projektorientiertem Lernen propagiert wird, gehört zu den Beständen hochschuldidaktischer Theorie und Praxis seit der Wende zu den 70er Jahren. Mit dem neuerlichen „shift from teaching to learning“ geht es um eine Erweiterung des Lernbegriffs auf hochschuladäquate Lernstrategien, die in Verbindung von Wissenserwerb mit Metakognitionen und intrinsischer, bzw. interessierter Motivation zu einem „deep approach“ führen, der zu einem auf Verstehen von Zusammenhängen und Theorien ausgerichtetes Lernen führt und sich von einem „surface approach“ abgrenzt, der Faktenlernen bevorzugt.

Lernstrategien dieser Art lassen sich zwar auch den viel zitierten Schlüsselqualifikationen zuordnen, sie wiesen jedoch entscheidend in dem Sinne darüber hinaus, als sie den Inhaltsbezug des Lernens und den Aufbau einer Wissensbasis nicht ausblenden, sondern sich auf diese beziehen und darauf operieren. Die Beherrschung solcher Lernstrategien erscheint dann als Voraussetzung für selbstverantwortetes und -organisiertes Lernen und damit Voraussetzung für

eine Politik „lebenslangen Lernens“ (Kehm und Lischka auf dieser Tagung). Wie am Promotionskolleg des Hochschuldidaktischen Zentrums in Dortmund erforscht wird, lässt sich ein solcher Kompetenzbegriff auf die Beherrschung von „Wissensmanagement und Selbstorganisation“ zuspitzen.

7. Zu Chancen und Aufgaben einer „experimentell“ fundierten Hochschulforschung

Erst die Aushandlung von Studienreformen, die im Rahmen veränderter institutioneller Differenzierung und orientiert am professionellen Standard auf die Innovation von Fachkulturen und Lehr/Lernkulturen hinausläuft, wird mit neuen Studiengangssystemen einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der Hochschul(aus)bildung leisten können. Die Diskussion um die Lehrerbildung auf der erwähnten Tagung in Duisburg hat deutlich gemacht, dass es nur zu neuen dogmatischen Verfestigungen führen würde, sich dabei auf ein bestimmtes Stufungsmodell festzulegen. Dazu reicht die derzeitige Erfahrungsgrundlage nicht aus.

Produktiver erscheint es, in einem breit angelegten Experimentalprogramm eine Vielzahl von Varianten zuzulassen, in einem Modellversuch zu konzeptualisieren und in ein umfassendes Evaluationsprogramm einzubinden. Ein abgestimmtes System interner und externer Evaluation könnte aus der vergleichenden Analyse empirische Evidenz über Gestaltungsmöglichkeiten und -ergebnisse des Lehrens und Lernens in unterschiedlichen Kontexten beibringen, die die Hochschulforschung und die Hochschuldidaktik ein Stück weiterbrächten.

Lebenslanges Lernen – mehr als wissenschaftliche Weiterbildung?

Barbara M. Kehm

1. Problem- und Fragestellungen (237)
2. Einordnung in das HoF-Forschungsprogramm (238)
3. Analytische Ausgangspunkte und –hypothesen (240)
4. Ausgewählte Untersuchungsergebnisse (241)
5. Lebenslanges Lernen – mehr als wissenschaftliche Weiterbildung? (245)

1. Problem- und Fragestellungen

Der folgende Beitrag berichtet über ein international vergleichendes Forschungsprojekt, dass von November 1998 bis Oktober 2000 am Institut durchgeführt wurde. Thema dieses von der Europäischen Kommission aus dem 4. Rahmenprogramm für Forschung und Technologische Entwicklung finanzierten Projekts waren die „Implikationen lebenslangen Lernens für die Universitäten in der Europäischen Union". Das Projekt wurde von griechischen Kollegen aus Athen (Panteion University) koordiniert. Des weiteren waren, neben HoF Wittenberg als deutschem Partner, Kolleginnen und Kollegen aus Forschungseinrichtungen fünf anderer europäischer Staaten beteiligt: Großbritannien (Brunel University), Frankreich (European Institute of Education and Social Policy), Spanien (University of Valencia), Schweden (University of Göteborg) und Norwegen (Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education).

Übergreifendes Ziel dieser internationalen Studie war eine vergleichende Untersuchung der Frage, wie die Universitäten in der EU mit dem Konzept des lebenslangen Lernens umgehen bzw. auf die Forderung nach seiner Umsetzung reagieren. Dazu sollten die strukturellen und funktionalen Implikationen analysiert werden, die sich aus der Implementation des Konzepts für die Hochschulen in der Wissens- und Informationsgesellschaft ergeben. Darüber hinaus sollten die für lebenslanges Lernen relevanten Politiken und Ziele der Hochschulen untersucht und diskutiert werden, inwiefern die institutionelle Politik allgemeine Fragen der Reformulierung von Bildungszielen und Bildungsstrategien auf europäischer Ebene widerspiegelt.

Diese allgemeine Fragestellung wurde in sieben spezifische Untersuchungsaufgaben ausdifferenziert:

(1) Erarbeitung einer Literaturübersicht (Analyse des Forschungsstands, Empfehlungen, Politik und Programmatik),
(2) Untersuchung des tatsächlichen Engagements der Universitäten im Bereich lebenslangen Lernens (einschl. ihrer Strategien und Ziele),
(3) Vergleich der institutionellen Strategien und Ziele im Bereich lebenslangen Lernens mit denen internationaler Organisationen (Europ. Kommission, OECD, UNESCO),
(4) Implikationen des lebenslangen Lernens für Lehre und Studieninhalte sowie für die traditionellen Organisationsstrukturen an Universitäten,
(5) Bewertungen von Idee und Praxis lebenslangen Lernens durch Lehrende (Motive und Werthaltungen),
(6) Veränderungen im Bereich des Wissens und der traditionellen Organisation des Lernens durch lebenslanges Lernen,
(7) Untersuchung tatsächlicher Angebote im Bereich lebenslangen Lernens und ihres Verhältnisses zu den sozio-ökonomischen Veränderungen in der

Wissens- und Informationsgesellschaft (einschl. neuer Formen externer Beziehungen und Kooperation).

Neben einer Auswertung der Forschungsliteratur[1] wurden Interviews mit relevanten Akteuren an insgesamt 28 Hochschulen (aus Vergleichbarkeitsgründen wurden nur Universitäten ausgewählt sowie Fernuniversitäten oder Offene Universitäten, wo vorhanden) in sieben Ländern durchgeführt, also vier Fallstudien pro Land[2]. Die Ergebnisse der Literaturrecherche und der auf den Interviews basierenden Länderberichte wurden in einem Synthesebericht (vgl. Kokosalakis/Kogan 2001) und folgenden drei thematischen Berichten zusammengefasst:

(a) Vergleich der institutionellen Politiken und Ziele im Bereich lebenslangen Lernens mit der diesbezüglichen Politik und Programmatik der EU, am Rande auch des Europarats, der OECD und der UNESCO (vgl. Jallade/ Mora 2000),
(b) Analyse der Veränderungen in den Organisationsstrukturen und Machtverhältnissen an Hochschulen durch lebenslanges Lernen, einschl. Fragen der Qualitätssicherung und Zertifizierung (vgl. Kogan/Brandt 2000),
(c) Analyse der Veränderungen im Bereich des Wissens und der curricularen Organisation des Lernens durch lebenslanges Lernen (vgl. Kehm/Henkel/Askling 2000).

2. Einordnung in das HoF-Forschungsprogramm

Die Befassung mit Konzepten lebenslangen Lernens und ihrer Implementation an Universitäten ließ bei der derzeitigen politischen Prominenz dieses Topos – insbesondere im europäischen Kontext – erwarten, dass sie deutlich über die konventionellen Vorstellungen und Praktiken wissenschaftlicher Weiterbildung hinausreichen und zum Kernprozess des Funktionswandels der Hochschulen im Rahmen der sich herausbildenden Wissens- und Informationsgesellschaft gehören würden. Lebenslanges Lernen steht exemplarisch für die sich wandelnden Beziehungen zwischen Hochschule und Gesellschaft insofern, als den Hochschulen eine zentrale Rolle bei der individuellen, sozialen und ökonomischen Bewältigung und Weiterentwicklung der Wissens- und Informationsgesellschaft zugesprochen wird, und sie dabei zugleich in wachsendem Maße herausgefordert sind, unmittelbarer auf extern

[1] Die Kurzfassungen der Ergebnisse der Literaturauswertung in allen sieben am Projekt beteiligten Ländern wurden als Artikel in einer Nummer des *European Journal of Education* veröffentlicht. Vgl. Kokosalakis (2000).

[2] Die deutsche Länderstudie erschien in deutscher Sprache als *HoF-Arbeitsbericht* 5 '00. Vgl. Lischka (2000).

formulierte und nachgefragte Bildungs- und Qualifikationsbedürfnisse zu reagieren.

Für das zentrale Forschungsthema unseres Instituts ("Qualitätsentwicklung in akteurszentrierter Perspektive") ergeben sich daraus Fragestellungen in mindestens zweifacher Hinsicht:

Erstens hat lebenslanges Lernen Auswirkungen auf die Gestaltung von Curricula, Studiengängen und akademischen Abschlüssen, wenn diese zunehmend weniger von disziplinär organisiertem Wissen und zunehmend mehr von externen Bedürfnissen bestimmt werden. Dabei ist bisher der gesamte Prozess der Zertifizierung, Anerkennung und Akkreditierung neuer Studiengänge oder vorhandener Qualifikationen weitgehend ungelöst. Erste diesbezügliche Ansätze auf europäischer Ebene werden von deutscher Seite noch abgelehnt. Hier gilt es, die Entwicklungen weiter zu beobachten und zu begleiten und mit analytisch fundierten, konzeptionellen Vorschlägen in die Debatten zu intervenieren. Zwei Kontexte werden dabei von wachsender Bedeutung sein, die bereits jetzt am Institut kontinuierlich bearbeitet werden: (a) die Neustrukturierung von Studiengangssystemen (duale Studiengänge, gestufte Abschlüsse, Modularisierung); (b) europäische Akkreditierung und Qualitätsentwicklung. Mittelfristig werden Anerkennungsfragen nicht mehr nur inter-institutionell und auf der Basis formaler Qualifikationen geregelt sein, sondern sich auch auf Qualifikationen beziehen, die im Rahmen von Arbeits- und Lebenserfahrungen erworben wurden. Das lebenslang lernende Individuum mit seinen konkreten Bildungs- und Qualifikationsbedürfnissen wird in Zukunft ein größeres Gewicht bei der Gestaltung von hochschulischen Bildungsangeboten haben. Zugleich kann erwartet werden, dass sich neue, su-pra-nationale Akteure etablieren werden, wo es um Anerkennungsfragen und die Definition von Qualitätsstandards geht.

Zweitens weisen die die programmatischen Überlegungen der ersten UNESCO-Welthochschulkonferenz (vgl. UNESCO 1998) und der OECD (vgl. OECD 1998) auf eine grundlegende Neudefinition der Rolle von Hochschulen als Teil eines umfassenderen tertiären Sektors hin, mit Phänomenen von "academic drift" einerseits und "vocationalisation" andererseits. Lebenslanges Lernen wird dabei eine wichtige Rolle spielen. Für die wissenschaftliche Begleitung solcher sich ankündigenden Strukturreformen wird auch künftig die Expertise von HoF Wittenberg verlangt sein.

3. Analytische Ausgangspunkte und -hypothesen

Grundlegende Ideen, die ein wachsendes Interesse an lebenslangem Lernen, sowohl auf der programmatischen als auch auf der praktischen Ebene, hervorgerufen haben, können wie folgt zusammengefasst werden:

- die Möglichkeit einer erneuten Bildungschance für die, die zunächst keine hatten oder sie zuvor nicht wahrgenommen haben,
- Zugangsmöglichkeiten zu lebenslangem Lernen für Erwachsene in jeder sozio-ökonomischen Lage,
- Entwicklung von Chancengleichheit durch neue Formen des Zugangs zu Hochschulbildung,
- die wachsende Bedeutung sozialer und individueller Weiterentwicklung,
- die Notwendigkeit, professionelle Ausbildung weiterzuentwickeln, Wissen zu erneuern und zu aktualisieren, weniger gebildete Erwachsenengruppen auszubilden etc.,
- das Erfordernis, neue Lernansätze zu entwickeln, die Studierende in den Mittelpunkt stellen, d.h. so gestaltet und organisiert sind, dass sie die speziellen Lernbedürfnisse eines jeden Individuums weitgehend befriedigen können,
- die damit einhergehende Notwendigkeit einer Diversifizierung von Angeboten, um den unterschiedlichen Bedürfnissen einer immer heterogeneren Population von Studierenden entgegen zu kommen,
- schließlich die Notwendigkeit von Flexibilität, die Annahme neuer und innovativer Formen der Organisation und Durchführung von Kursen und Studienprogrammen.

Die Projektgruppe einigte sich zunächst auf eine allgemeine Arbeitsdefinition für das Konzept des lebenslangen Lernens, um es von konventionellen Aktivitäten im Bereich der Erwachsenenbildung oder wissenschaftlichen Weiterbildung zu unterscheiden. Die Definition sollte im Zuge der Untersuchungen in ihren einzelnen Aspekten überprüft werden.

> „Lebenslanges Lernen bezieht sich auf solche neuen Formen des Lehrens und Lernens, die Studierende (Lernende, Individuen) befähigen, mit Kompetenz und Selbstvertrauen der gesamten Breite von Lebens-, Lern- und Arbeitserfahrungen zu begegnen."

Auf der *konzeptionellen* Ebene wurden dieser Definition folgende grundlegenden Parameter zugeordnet:

(1) universeller Zugang, breiter gefasste Kategorien von Studierenden,
(2) Lernprozesse über die gesamte Lebenszeit,
(3) Konzentration auf das lernende Individuum, nicht auf den Lehrenden oder den einzelnen Anbieter,
(4) Stärkere Betonung des Lernprozesses („das Lernen lernen") gegenüber den Lerninhalten.

Ausgangshypothese war, dass Definition und Konzept des lebenslangen Lernens bei einer angemessenen Umsetzung konkrete Folgen für die operationale Ebene der Organisation und Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen an den Universitäten haben. Folgen der Definition auf der *operationalen* Ebene wurden bei sechs Aspekten angenommen:

(1) neue Formen der Vermittlung,
(2) neue Zugangspolitiken,
(3) neue Konzeptionen von Curricula und Lerninhalten,
(4) neue Verfahren der Akkreditierung und Qualitätssicherung,
(5) neue Strukturen der Organisation und Vermittlung von Wissen,
(6) stärkere Betonung der Vermittlung übertragbarer Kompetenzen (i.S.v. Transferqualifikationen).

4. Ausgewählte Untersuchungsergebnisse

Die von allen beteiligten Projektpartnern angefertigten Literaturstudien sowie die Fallstudien an je vier ausgewählten Universitäten dienten dem Projekt als empirische Grundlagen für einen umfangreicheren und vergleichenden Synthesebericht sowie drei thematische Studien. Ausgewählte Ergebnisse der thematischen Studien und des Syntheseberichts sollen nun vorgestellt werden, wobei ich nur an einigen wenigen Punkten auf nationale Besonderheiten eingehen möchte.

(a) Definitionen und Konzept

Im Zuge des Projekts wurde deutlich, dass es eine erhebliche Diskrepanz zwischen der Rhetorik und der tatsächlichen Implementation lebenslangen Lernens an den Hochschulen gibt. Diese Diskrepanz ist nicht zuletzt dem Problem geschuldet, dass trotz hochkomplexer Erwartungen eine Reihe von konzeptionellen Dilemmata und Inkonsistenzen auf der Policy-Ebene bestehen.

Im Kontext lebenslangen Lernens werden neue Bildungsziele definiert. Jenseits der persönlichen Entwicklung mit ihrer Referenz auf das Individuum, spielen

zusätzliche Ziele eine Rolle, wie soziale Kohäsion (Referenzpunkt ist die Gesellschaft) und wirtschaftliches Wachstum (Referenzpunkt ist der Markt). In diesem Rahmen wird auch das traditionelle Verständnis von universitärer Bildung und Ausbildung durch wissenschaftliches und disziplinär organisiertes Wissen infrage gestellt. Der Konzeption von Wissen im Rahmen lebenslangen Lernens liegen weitere normative Muster zugrunde. Wir finden eine demokratische Konzeption von Wissen zur Verbesserung sozialer Inklusion, Kohäsion und Partizipation; wir finden eine ökonomische Konzeption von Wissen zur Einkommensvermehrung, Wertschöpfung und Sicherung globaler Wettbewerbsfähigkeit; und wir finden eine wissensbasierte Konzeption von Wissen, in welcher die eigentliche Produktion von neuem, gesellschaftlich relevantem Wissen den Ausgangspunkt bildet. Es muß bezweifelt werden, ob alle diese Ziele und Konzeptionen gleichzeitig und im selben institutionellen Feld erreicht werden können.

Die Implikationen dieser Definitionen für die Universitäten und die Folgen auf der operationalen Ebene sollen im weiteren kurz vorgestellt werden.

(b) Neue Formen der Vermittlung

Das Lernen steht im Mittelpunkt von Konzeptionen lebenslangen Lernens. Nicht nur wird eine größere Verantwortung des Individuums für sein Lernen und seine Lernfortschritte vorausgesetzt, sondern es ändern sich auch die pädagogischen Grundlagen der Vermittlung, des Lehrens. Vielfach konnten Ansätze problemlösenden Lernens beob-achtet werden, wobei konkrete Probleme der Lernenden aus ihrer Arbeits- und Lebensumwelt den Ausgangspunkt bilden. Dies setzt neue Interaktionsformen zwischen Lernenden und Lehrenden voraus, in der sich die Lernenden als reflektierende Praktiker und die Lehrenden Katalysatoren der Reflexionsprozesse verstehen. Allerdings ist die konsequente Umsetzung dieser Ansätze in eine deutliche Nachfrageorientierung noch nicht sehr weit fortgeschritten. Diesbezügliche Akzeptanz besteht vor allem in Großbritannien und Schweden. An den meisten Hochschulen behalten die Lehrenden die Kontrolle über die Gestaltung von Studiengängen und Curricula. Innovationen ließen sich vor allem bei den Modi der Vermittlung, z.B. im Bereich des Fernunterrichts, feststellen, weniger bei den Lernzielen und Erträgen. Modularisierte Angebote sind in vielen Hochschulen fest etabliert, werden aber noch nicht durchgängig übersetzt in Möglichkeiten für die Studierenden, sich relativ frei zwischen Modulen verschiedener Studiengänge hin und her zu bewegen und sich damit ein nach ihren Bedürfnissen komponiertes Curriculum zusammenzustellen. Nur an der britischen Open University gibt es Experimente mit solchen Formen 'ausgehandelter Curricula'.

(c) Neue Zugangspolitiken

Mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verbindet sich die Vorstellung eines erweiterten Zugangs für unterschiedlichste Kategorien von Studierenden an die Hochschulen. In allen am Projekt beteiligten Ländern haben sich die Studierendenpopulationen sichtbar diversifiziert und die Zahl der älteren Studierenden hat zugenommen. Zwar bleibt die formale Hochschulzugangsberechtigung als Voraussetzung die Regel, doch gibt es in den meisten Ländern etablierte Zulassungsverfahren für Studieninteressenten ohne diese Berechtigung. Für berufstätige Erwachsene sind insbesondere die Open Universities oder Fernuniversitäten eine Alternative, doch wurde seitens dieser besonderen Hochschulen immer wieder betont, dass ein Fernstudium nur von überdurchschnittlich disziplinierten und lernfähigen Studierenden zu schaffen sei. Mit dem Angebot des Seniorenstudiums scheint in Deutschland eine einzigartige Möglichkeit geschaffen worden zu sein. Vergleichbare Angebote gab es in den anderen, am Projekt beteiligten Ländern nicht. Demgegenüber ist die Alumnipflege, insbesondere die Schaffung nachfrageorientierter Weiterbildungsangebote für die eigenen Absolventen, in Deutschland erst am Anfang.

(d) Neukonzeptionierung von Curricula und Inhalten

In der Konzeption und Programmatik des lebenslangen Lernens wird häufig eine Reihe von Verschiebungen erwähnt: von der Disziplinarität zur Transdisziplinarität in den Studiengängen, vom Lehren zum Lernen, von festgelegten zu ausgehandelten Curricula und vom Wissen zu Kompetenzen und Transferqualifikationen. Die letztgenannte Veränderung hat sich bei unseren Untersuchungen als ein bedeutender Trend herausgestellt, während die anderen Dimensionen in der Praxis noch weniger deutlich zu identifizieren sind. Inter-, multi- und transdiziplinäre Angebote haben zugenommen, doch variiert die relative Bedeutung von Inhalt und Prozess beträchtlich zwischen einzelnen Studiengängen und Lernzielen. Einige modularisierte Strukturen ermöglichen es den Studierenden, ihr eigenes Curriculum zu konstruieren und anderweitig erworbene Qualifikationen anerkennen zu lassen, doch sind die Veränderungen in den Grundlagen des Wissens weniger dramatisch als angenommen. Die Bedeutung von Theorie und wissenschaftlichen Formen der Analyse, des Argumentierens und Fragens stehen weiterhin im Vordergrund. Ansätze zur Transdisziplinarität konnten eher bei Angeboten berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung in technologischen Fächern, Ökonomie, Jura und Betriebswirtschaft festgestellt werden. Die Einstellung der Lehrenden zu Fragen der Neukonzeptionierung von Curricula war stark beeinflußt von ihrer Auffassung des Charakters der Wissensgrundlagen in ihrem Fachgebiet und dem Ausmaß, in welchem diese für vorläufig und verhandelbar bzw. für feststehend gehalten wurden.

(e) Neue Verfahren der Zertifizierung, Akkreditierung und Qualitätssicherung

Fragen der Akkreditierung und Qualitätssicherung von Angeboten lebenslangen Lernens standen in den an der Studie beteiligten Ländern nicht sehr im Vordergrund. Systematische Mechanismen und Strukturen gibt es kaum. Häufig gilt die Tatsache, dass Angebote lebenslangen Lernens von Hochschulangehörigen durchgeführt werden, als hinreichender Qualitätsnachweis. Zertifizierungspraktiken sind zum Teil völlig ungeregelt bei Angeboten, die nicht mit einem gängigen Hochschulabschluß enden. In Großbritannien, Schweden, Norwegen und Frankreich werden die Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsverfahren der grundständigen Studiengänge auch für Angebote lebenslangen Lernens bzw. konventioneller wissenschaftlicher Weiterbildung verwendet. Mit Ausnahme der experimentellen Verfahren an einigen Open Universities bzw. Fernuniversitäten, gibt es zwar Pläne zur Diversifizierung der Zertifizierungs- und Bewertungsverfahren, die aber bisher noch kaum in die Praxis umgesetzt werden. Hier tut sich ein breites Feld für weitere Forschung auf, zumal dann, wenn die Angebote immer nachfrageorientierter und damit auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten werden. Hinzu kommt, dass bei einer Privilegierung 'strategischer' kognitiver Felder in Kooperation mit Beschäftigern, letztere auch eine wichtigere Rolle bei Fragen der Curriculumkonstruktion, Qualitätssicherung und Zertifizierung spielen werden. Ansätze dazu wurden am ehesten in Frankreich gefunden.

(f) Neue Strukturen der Organisation und Vermittlung von Wissen

Politik und Programmatik des lebenslangen Lernens haben bisher keine grundlegenden Veränderungen in der Konzeption und Organisation des Wissens oder signifikante epistemische Veränderungen bewirkt. In der Tat scheint zur Zeit noch der umgekehrte Fall vorherrschend zu sein: Traditionelle epistemologische Annahmen und Bewertungskriterien haben bisher eine stärkere Implementation von lebenslangem Lernen behindert. Einige Länderstudien haben aber gezeigt, dass bei einer deutlichen Ausweitung der Angebote lebenslangen Lernens Veränderungen in den Grundlagen und der Organisation des Wissens zu erwarten sind. Dazu vielleicht am Ende dieser Präsentation ausgewählter Untersuchungsergebnisse fünf Punkte, die als Indikatoren gelten können, in welche Richtung diese Aussage gehen mag.

1. Argumente für lebenslanges Lernen stellen eine Herausforderung der traditionellen Vorstellung von Hochschulen als zentrale Institution der Erweiterung und Vermittlung von Wissen dar. Lebenslanges Lernen spiegelt vielmehr alternative Wertmuster wider, wie z.B. den demokratischen oder integrativen Wert von Bildung, die Verbesserung sozialer Inklusion und Partizipation, die

ökonomischen Werte von Einkommensgenerierung, Wertschöpfung und Wettbewerbsfähigkeit.

2. Wenn Curricula zunehmend von den Bedürfnissen der Lernenden, der Beschäftiger oder der verschiedenen Berufsgruppen und Professionen beeinflußt werden, wird ihre disziplinäre Basis zumindest teilweise durch extern definierte Probleme substituiert. Curricula sind dann nicht mehr an den Konzepten und epistemischen Kriterien disziplinärer Gemeinschaften orientiert, sondern werden durch neue Kombinationen von Akteuren gestaltet.
3. Flexiblere Kriterien für die Zulassung zum Studium eröffnen auch der Vorstellung Raum, dass fortgeschrittenes Wissen sich aus den unterschiedlichsten Lernquellen speisen kann, einschließlich der Einbeziehung von Erfahrungswissen. Lernen und Lernfortschritte werden dadurch nicht nur stärker individualisiert, sondern auch stärker fragmentiert. Für die Lehrenden wird die Durchsetzung und Vermittlung disziplinärer Normen und Werte schwieriger.
4. Argumente über die immer schnellere Veraltung einmal erworbenen Wissens durch technologische Veränderungen und entsprechende Rekonfigurationen des Arbeitsmarktes betonen das Erfordernis einer Verschiebung vom Wissen zu Fähigkeiten, Kompetenzen und Transferqualifikationen, die sich in den Curricula widerspiegeln soll: Vermittlung analytischer Instrumente und Methoden statt substantieller Inhalte, das Lernen lernen, Orientierung an der Verbesserung von Fähigkeiten zur Lösung extern auftauchender und quer zu den Disziplinen stehender Probleme, Erweiterung der kognitiven Kompetenzen um soziale und personale.
5. Durch solche Veränderungen werden auch andere Anforderungen an die Lehrenden gestellt. Disziplinäres oder fachbezogenes Wissen reicht nicht mehr aus. Zusätzliches pädagogisches Können ist gefragt sowie die Fähigkeit, die Transferqualitäten des eigenen Spezialwissens in nicht-akademische Kontexte zu vermitteln.

5. Lebenslanges Lernen – mehr als wissenschaftliche Weiterbildung?

Die europäisch vergleichende Studie über die Implikationen lebenslangen Lernens für die Universitäten hat einen klaren Trend ergeben, der für alle sieben in die Studie einbezogenen Länder gilt. Unabhängig von dem unterschiedlichen Maß, in welchem konventionelle Ansätze wissenschaftlicher Weiterbildung in die Hochschulbildung integriert und als ein Teil akzeptiert sind, gibt es im wesentlichen zwei ty-

pische Reaktionen, mit denen auf das Konzept des lebenslangen Lernens und seine Implikationen für die Organisation des Wissens geantwortet wird. Auf der einen Seite haben die Hochschulen gemerkt, dass es politisch nicht mehr akzeptabel ist, die Idee des lebenslangen Lernens zu verwerfen und haben sie auf der Policy-Ebene angenommen. Allerdings weist die Implementation Schwächen auf, und von der Leitungsebene kommt oft wenig echte Unterstützung. Nicht nur fehlt es an Strukturen, Finanzmitteln und Anreizen, sondern auch die zentralen oder dezentralen Weiterbildungseinheiten sind meist unterausgestattet und marginalisiert.

So wird der Forderung, die neuen, mit der Idee des lebenslangen Lernens verbundenen Konzepte umzusetzen, häufig rhetorisch begegnet durch einfache Substituierung des Begriffs 'wissenschaftliche Weiterbildung' durch den Begriff 'lebenslanges Lernen' ohne eine Veränderung der Praxis oder der bestehenden Angebote. Dies ist eine typische Reaktion auf externe Erwartungen und hochkomplexe Anforderungen angesichts einer Palette von anderen Problemen, einschließlich des gesellschaftlichen Reformdrucks in vielen weiteren Bereichen der Organisation und Aktivitäten von Hochschulen. Andererseits gibt es eine beträchtliche Zahl unterschiedlichster Pilotprojekte, Experimente, Modellversuche etc., um das Konzept des lebenslangen Lernens in die universitären Angebote mit einzuschließen und zu integrieren, und sie zu einem Teil der regulären Struktur tertiärer Ausbildung zu machen. Beispiele dafür sind: die verhältnismäßig fortgeschrittene Entwicklung in Großbritannien und Frankreich, Lebens- und Arbeitserfahrungen als Qualifikationen anzuerkennen und damit als einen bereits absolvierten Teil des Curriculums zu akkreditieren; in Deutschland gibt es viele Beispiele spezieller Angebote für Senioren, in Griechenland wurde eine Open University gegründet, Schweden und Norwegen tendieren dazu, sich auf ein etabliertes Quotensystem für ältere Studierende zu verlassen, wobei in Schweden zusätzlich ein Modell etabliert ist, nach welchem Universitäten im Auftrag von Unternehmen spezielle Weiterbildungsangebote für deren Beschäftigte konzipieren und durchführen.

Trotz vielfach fortbestehender Skepsis unter den Lehrenden an den Universitäten ist die Frage des lebenslangen Lernens Teil der derzeitigen Hochschulreformen in Europa geworden und wird die universitären Bemühungen verstärken, die Interaktion und Kooperation mit ihrer Umwelt und einer größeren Gruppe externer Interessenten zu verbessern und zu intensivieren. Schließlich dürfen auch die Möglichkeiten nicht außer Acht gelassen werden, durch die Einnahme von Gebühren für Angebote lebenslangen Lernens ein zusätzliches Einkommen für die jeweilige Hochschule zu generieren.

Festzuhalten bleibt auch, dass mit dem Konzept des lebenslangen Lernens umfassendere Hochschulreformprozesse kodifiziert werden, die die gesellschaftliche

Funktion der Universität verändern, sei es in Richtung eines stärkeren Universalismus dieser Bildungsinstitution auf dem tertiären Sektor, sei es in Richtung einer stärkeren Fragmentierung. Auch wenn an vielen Hochschulen lebenslanges Lernen als Modewort einfach den Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung substituiert, so weisen die vielfältigen Ansätze und Experimente einer ernsthafteren Auseinandersetzung mit lebenslangem Lernen auf der konzeptionellen wie praktischen Ebene weit über die konventionelle Weiterbildung hinaus und können als exemplarisch für den im Konzert mit anderen Reformen begonnenen Funktionswandel der Hochschulen gewertet werden. Allerdings muss auch angemerkt werden, dass die 'kritische Masse' wohl noch nicht erreicht ist.

Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt im übrigen auch eine Studie, in welcher die Umsetzung lebenslangen Lernens an Hochschulen in zehn Ländern verglichen wurde, darunter auch außereuropäische wie Kanada, Japan und die USA (vgl. Schuetze/ Slowey 2000). Bezüglich der deutschen Situation hat der an dieser Studie beteiligte deutsche Partner hervorgehoben, „dass das Konzept des lebenslangen Lernens in einigen wesentlichen Punkten von einer anderen Vorstellung organisierter Bildung ausgeht, als das für das deutsche Bildungssystem charakteristisch ist“ (Wolter 2001, 54). Die implizite Sprengkraft des Konzepts liege insbesondere in seiner „systemorientierten“ und seiner „subjektorientierten Perspektive“. Erstere verlange die „Umstrukturierung des Bildungssystems zu einem offenen, flexiblen und transparenten System“, in dem „es eher um Kooperation, Vernetzung und Durchlässigkeit“ gehe, statt um „Segmentierung oder Differenzierung“. Letztere führe „zu einer deutlichen Stärkung der Rolle des Individuums im Bildungssystem“. So kommt Wolter zu dem Schluss, dass sich mit der Umsetzung von lebenslangem Lernen an den Hochschulen der „Brennpunkt in der Bewertung von Lernprozessen ... von den kanonisierten Anforderungen von Institutionen ... auf die individuelle und gesellschaftliche Bildungsnachfrage und die individuellen Bildungsbedürfnisse“ verschiebt (ebd., 55).

Literatur

Alesi, Bettina (1999) (in Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka): Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990-1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation. *HoF-Arbeitsbericht* 7'99. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.

Alesi, Bettina/Kehm, Barbara M. (2000): The Status of Lifelong Learning in German Universities. In: *European Journal of Education*, Vol. 35, No. 3, S. 285-300.

Jallade, Jean-Pierre/Mora, José-Gines (2000): Lifelong Learning: University Policies and International Policies. Paris, Valencia, Dezember (mimeo).

Kehm, Barbara M. (1999): The Challenge of Lifelong Learning: Differences and Reactions of East and West German Higher Education Institutions. In: *Higher Education Management*, Vol. 11, No. 2, S. 25-39

Kehm, Barbara M. (2001): The Challenge of Lifelong Learning for Higher Education. In: *International Higher Education*, No. 22, Winter, S. 5-7.

Kehm, Barbara M. (2001a): Die Funktionserweiterung der Hochschulen durch lebenslanges Lernen. Reaktionen angesichts komplexer Erwartungen. In: Kehm, Barbara M./Pasternack, Peer: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim, Basel: Beltz/Deutscher Studien Verlag, S. 121-143.

Kehm, Barbara M./Henkel, Mary/Askling, Berit (2000): The Implications of Lifelong Learning for Conceptions of Knowledge and its Organisation in Universities. London/Göteborg/Wittenberg, Dezember (mimeo).

Kogan, Maurice/Brandt, Ellen (2000): Lifelong Learning and Power Relations and Structures. London, Oslo, Dezember (mimeo).

Kokosalakis, Nikos (Hg.) (2000): Lifelong Learning in European Universities: a preliminary assessment (=*European Journal of Education*, Vol. 35, No. 3, September 2000).

Kokosalakis, Nikos/Kogan, Maurice (2001): Lifelong Learning: the implications for the universities in the EU. Draft Final Report. Athen/London, Februar (mimeo).

Lischka, Irene (2000): Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten. *HoF-Arbeitsbericht* 5'00. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.

OECD (1998): Redefining Tertiary Education. Paris: OECD.

Schuetze, Hans G./Slowey, Maria (Hg.) (2000): International Perspectives on Lifelong Learning in Higher Education. London.

UNESCO (1998): Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. Working Document for the World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO.

Wolter, Andrä (2001): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen? In: Hanft, Anke/Wolter, Andrä: Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen. Zwei Vorträge in memoriam Wolfgang Schulenberg. Oldenburg: Universität Oldenburg, S. 29-71.

Kommentar: Lebenslanges Lernen – mehr als wissenschaftliche Weiterbildung?

Andrä Wolter

Auch hier möchte ich meinen Kommentar mit einer kurzen Vorbemerkung beginnen und meinen eigenen fachlichen Bezug zu diesem Thema darstellen. Ich habe mich in den letzten zwei Jahrzehnten in mehreren empirischen Untersuchungen und anderen Studien intensiv mit einer hochmobilen Personengruppe beschäftigt, die in gewisser Weise exemplarisch für lebenslange Lernprozesse steht, nämlich solchen Personen, die nach ihrer Schulzeit (ohne das Abitur zu erwerben) eine Berufsausbildung absolvieren, einer praktischen Berufstätigkeit nachgehen, sich intensiv weiterbilden und die sich dann zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Biographie doch noch um den Erwerb einer Studienberechtigung bemühen – auf im einzelnen unterschiedlichen Wegen, in den meisten Fällen über eine Zulassungsprüfung an der Hochschule – und danach ein Studium aufnehmen. Formal betrachtet absolvieren diese Personen eine akademische Erstausbildung, die genauso verläuft wie jedes andere Studium (im jeweils gewählten Fach) auch.

Von den lebensgeschichtlichen Verläufen dieser Personen her gesehen und unter Berücksichtigung der vom Deutschen Bildungsrat im "Strukturplan für das Bildungswesen" vor drei Jahrzehnten eingeführten Definition von Weiterbildung als "Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens" absolvieren diese Personen dagegen de facto eine Weiterbildung in der besonderen Form eines Studiums. Allerdings weist die an deutschen Hochschulen (mit wenigen Ausnahmen wie den Fernhochschulen) übliche Art des Studierens relativ wenig Arrangements auf, die für Weiterbildung und das Lernen Erwachsener charakteristisch sind. Unsere vorherrschende Studienorganisation nimmt auf die besonderen Vorleistungen, Erfahrungen und Kompetenzen älterer Studierender mit einem anderen Erfahrungshintergrund so wenig Rücksicht wie auf deren besondere soziale und private Lebenssituation. Auch wenn es sich dabei nur um eine relativ kleine Gruppe von Personen handelt, so verdeutlicht dieses Beispiel doch die Diskrepanz, die zwischen der formellen Organisation des Studiums und der individuellen, lebensgeschichtlichen Situation vieler Studierenden besteht. Damit bewegt man sich bereits im Zentrum des Themas "lebenslanges Lernen und Hochschule".

Frau Dr. Kehm berichtet in ihrem Beitrag über Ergebnisse einer internationalen Studie in sechs europäischen Ländern (einschließlich der Bundesrepublik)

zu der Frage, in welcher Weise Universitäten in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union auf die Herausforderungen reagieren, die mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verbunden sind. Neben diesem Netzwerk, in dem das Institut für Hochschulforschung den deutschen Part wahrnimmt, gibt es meines Wissens zur Zeit mindestens zwei weitere internationale Netzwerke, die sich mit vergleichbaren Fragestellungen unter einer ähnlichen Zielsetzung beschäftigen. Da ist zum einen eine im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramms der EU geförderte Untersuchung mit dem Titel "University Adult Access Policies and Practices Across the European Union", an der ebenfalls mehrere Hochschulen aus Mitgliedsstaaten der EU teilnehmen und dessen deutscher Partner eine Arbeitsgruppe unter Leitung von Prof. Peter Alheit (Universität Göttingen) ist.

Zum anderen gibt es ein weiteres Netzwerk, an dem neben fünf europäischen Ländern (Großbritannien, Irland, Österreich, Schweden und die Bundesrepublik Deutschland) auch fünf außereuropäische Länder (Australien, Japan, Kanada, Neuseeland und die USA) beteiligt sind – wodurch sich übrigens die Perspektiven erheblich verschieben. Dieses Projekt, zu dem ich die deutsche Teilstudie beigesteuert habe, wurde von Hans G. Schuetze (University of British Columbia, Vancouver) und Maria Slowey (University of Glasgow) koordiniert, der Bericht ist soeben veröffentlicht worden (Schuetze/Slowey 2000). Es wäre eine gute Idee, diese drei Netzwerke einmal für eine internationale Konferenz zusammenzubringen und dem gemeinsamen Anliegen – den im Zeichen des lebenslangen Lernens notwendigen Studien- und Hochschulreformen – Nachdruck zu verleihen.

1. Das Konzept des lebenslangen Lernens

Alles in allem habe ich den Bericht von Frau Dr. Kehm mit großer Zustimmung zur Kenntnis genommen. Mein Kommentar besteht daher weniger aus grundsätzlichen kritischen Anmerkungen als aus einigen Bekräftigungen und Anregungen für die weitere Beschäftigung mit diesem Themenfeld. Ich stütze mich über den Bericht von Frau Dr. Kehm hinaus auf einige weitere Veröffentlichungen, die aus dem Umfeld dieses Projektes hervorgegangen sind (Kehm 1999, 2001; Lischka 2000). Ich sehe in der Debatte über lebenslanges Lernen ein zukunftsweisendes Thema, auch wenn diese Debatte in Deutschland vielfach noch mit einigen charakteristischen inhaltlichen Brechungen und Verschiebungen und einer gelegentlich unübersehbaren latenten Abwehrhaltung geführt wird.

Die von Frau Dr. Kehm in ihrem Bericht und auch in dem Untersuchungsreport von Frau Dr. Lischka mehrfache herausgestellte Neigung der deutschen Hochschulen, das Thema lebenslanges Lernen relativ umstandslos in das der wissenschaftlichen Weiterbildung umzuformulieren und auf diese Weise vom Kern unseres Hochschulsystems fernzuhalten, scheint mir für diese Reaktion nicht untypisch zu sein. Meiner Ein-

schätzung nach werden sich aber der Ort aller Bildungsinstitutionen und damit auch die Stellung der Hochschulen innerhalb des Bildungssystems ebenso wie die Inhalte und Formen des Lehrens und Lernens durch die Entwicklung lebenslangen Lernens tiefgreifend verändern – und das deutsche Bildungssystem scheint sich damit aufgrund seiner von vielen Seiten verteidigten historisch gewachsenen Strukturen und Besonderheiten einigermaßen schwer zu tun.

Dazu gehört auch die Beobachtung, daß in der deutschen Debatte der Begriff des lebenslangen Lernens keineswegs unumstritten ist. In seiner bildungspolitischen Rezeption schrumpft er häufig auf die rhetorische Forderung, daß alle Menschen sich in einem immer stärkeren Maße weiterbilden müssen. Manche Wissenschaftler können lange Diskussionen über die begriffsscholastische Frage führen, ob man nicht besser von "lebensbegleitendem Lernen" sprechen sollte. In der Erwachsenenpädagogik, insbesondere in ihrer gesellschaftskritischen Variante, stößt man gelegentlich auf das Argument, daß das Konzept des lebenslangen Lernens, ähnlich wie einer seiner Vorläufer, das Konzept "recurrent education", ein ökonomistisch-technokratisch reduziertes Verständnis von Bildung und Lernen spiegele. Auch der vermeintliche Zwangscharakter lebenslangen ("lebenslänglichen") Lernens, der dem Individuum nahezu keine "lernfreien Zonen" mehr lasse, ist hin und wieder kritisiert worden.

Wesentlich ernster zu nehmen sind allerdings Hinweise darauf, daß sich in unserer Gesellschaft (wie auch in anderen Ländern) die Chancen, an lebenslangem Lernen teilzunehmen, sehr unterschiedlich verteilen und deshalb die Frage nach Chancengerechtigkeit oder Chancengleichheit zum Kern einer Bildungspolitik gehört, die lebenslange Lernprozesse initiieren und unterstützen will. Dieses Problem gehört unstrittig in das Zentrum von Strategien und Maßnahmen zur Förderung lebenslangen Lernens. Die OECD hat das auch vor einigen Jahren mit einer umfangreichen Studie "Lifelong Learning for All" bekräftigt. Wenn man die Weiterbildungsbeteiligung, wie sie zum Beispiel im Berichtssystem Weiterbildung erfaßt bzw. dokumentiert wird, annäherungsweise als Indikator für Partizipation an lebenslangem Lernen heranzieht, dann ist lebenslanges Lernen für manche soziale Gruppen bereits weitgehend Realität, aber insbesondere Gruppen mit ungünstigeren (Aus-)Bildungsvoraussetzungen und rangniedrigeren beruflichen Positionen sind von diesem Ziel nicht nur noch ziemlich weit entfernt, sondern stehen sogar in der Gefahr, daß die Disparitäten zwischen den sozialen Gruppen noch größer werden.

Ich bin dennoch mit Frau Dr. Kehm der Meinung, daß "lebenslanges Lernen" alles andere als ein triviales, modisches oder technokratisches Konzept darstellt, sondern durchaus ein weiterführendes, in seinem wissenschaftlichen Bedeutungsgehalt und in seinen bildungspolitischen Konsequenzen genauer beschreibbares Konzept. Drei Argumente können dafür angeführt werden:

– Erstens die Internationalität des Konzeptes; der Begriff des lebenslangen

Lernens entsprang einer internationalen Debatte, an der vor allem internationale Organisationen beteiligt waren (UNESCO, OECD, EU u.a.), und spiegelt eine Herausforderung, der sich alle nationalen Bildungssysteme zu stellen haben. Gleichwohl sind die Entwicklungsunterschiede in der Annäherung an dieses Ziel nicht nur innerhalb, sondern auch zwischen den Ländern beträchtlich.

– Zweitens läßt sich dieses Konzept gesellschaftstheoretisch sowohl im Bezugsrahmen des zivil- und bürgergesellschaftlichen Diskurses als auch als die gleichsam pädagogische Seite der fortschreitenden Entwicklung unserer Gesellschaft zu einer Wissensgesellschaft begründen. (Peter Weingart hat in seinem neuesten Buch wie schon vor ihm Nico Stehr und andere gezeigt, daß es sich bei dem Begriff der Wissensgesellschaft keineswegs um eine relativ beliebige neue Kategorisierung, sondern durchaus um ein empirisch gehaltvolles Konzept zur Beschreibung sozialen Wandels handelt.)
– Drittens hat das Paradigma des lebenslangen Lernens das gesamte Gefüge unserer Bildungsinstitutionen, die übergeordneten Bildungs- und Ausbildungsziele ebenso wie die zentralen Inhalte und Formen des Lernens im Auge (und beinhaltet infolgedessen eine ziemlich weitgehende Reform oder Umgestaltung des ganzen Bildungssystems, die sich nicht auf einzelne Institutionen, auch nicht die Weiterbildung, begrenzen läßt).

Frau Dr. Kehm hat in ihrem Beitrag eine allgemeine Arbeitsdefinition des Begriffs "lebenslanges Lernen" zitiert, auf die sich das internationale Team verständigt hat und die im Rahmen der Projektarbeiten überprüft und weiterentwickelt werden soll. Ich finde diese Definition etwas blutleer. Aber ich weiß, wie schwierig es ist, sich in internationalen Kooperationen auf grundlegende Begriffsverwendungen zu verständigen. Aussichtsreicher ist es meiner Einschätzung nach, die einzelnen Elemente und Annahmen zu beschreiben, die das Konzept des lebenslangen Lernens umfaßt. Dieses Vorgehen entspricht im wesentlichen den vier Parametern, die Frau Dr. Kehm konzeptionell dem Begriff des lebenslangen Lernens zuordnet (universeller Zugang, Lernprozesse über die gesamte Lebenszeit, Konzentration auf das lernende Individuum, stärkere Betonung des Lernprozesses gegenüber den Inhalten).

Dem ist voll zuzustimmen – und das deckt sich weitgehend mit meinen eigenen Überlegungen. Ich selbst habe in einer Studie über den Funktionswandel der Hochschulweiterbildung (vgl. Wolter 2001) versucht, das Konzept des lebenslangen Lernens unter anderem durch folgende "Bausteine" zu charakterisieren, die sich im großen und ganzen mit den von Frau Dr. Kehm genannten Elementen überlagern.

– Die "Biographisierung" von Lernen durch Ausdehnung über den gesamten Lebenszyklus: Hierzu gehört nicht nur die steigende Bedeutung von Weiterbildung im Lebensverlauf, sondern auch die durchschnittliche

Verlängerung der Bildungswege bis zum Berufseintritt, die zum Teil eine Folge verlängerter Pflichtschulzeiten, zum Teil eine Folge der Bildungsexpansion ist. Die lineare Anordnung typischer Sequenzen in Bildungsbiographien löst sich gerade bei den besonders mobilen und bildungsintensiven Gruppen zugunsten einer größeren Vielfalt der Bildungswege und neuartiger Kombinationen mehr und mehr auf (z.B. Berufsausbildung vor dem Studium; Studium nach Eintritt in den Ruhestand u.a.), bleibt aber immer noch das vorherrschende Muster. Überhaupt sind die Relativierung von Altersrollen - die Zuordnung von Bildungswegsequenzen zu relativ festen Altersspannen ("Abitur mit 19 oder 20") – und die größere Alterspluralität in der Zusammensetzung von Lerngruppen ganz wesentliche Merkmale lebenslangen Lernens.

– Die Pluralisierung der Lernorte: Lebenslanges Lernen bedeutet nicht nur, daß in der vertikalen Dimension lebenslang, sondern auch in der horizontalen Dimension "lebensweit" gelernt wird oder jedenfalls gelernt werden kann. Dazu trägt nicht nur die mit dem Internet zunehmende weltweite Verfügbarkeit von Bildungsangeboten – gerade auf der Hochschulebene – bei, sondern insbesondere auch die Aufwertung non-formalen und informellen Lernens gegenüber dem formalen Lernen. Dies gilt zum Beispiel für das Lernen am Arbeitsplatz, aber auch für andere Formen des impliziten Lernens und des Erfahrungswissens. Die große Herausforderung, nicht zuletzt für ein hochgradig "verregeltes" Bildungssystem wie das deutsche, besteht u.a. darin, neue Bewertungs- und Zertifizierungsverfahren für solche informellen Lernprozesse zu entwickeln. Außerhalb und innerhalb des Bildungssystems werden Formen des selbstgesteuerten Lernens erheblich an Bedeutung gewinnen.

– Der Systembezug lebenslangen Lernens: Dem Konzept des lebenslangen Lernens liegt eine wesentlich andere Vorstellung von Bildung und Lernen zugrunde, als sie für das relativ segmentierte und etatistische deutsche Bildungssystem charakteristisch ist. Mit lebenslangem Lernen verbindet sich die Vorstellung eines relativ offenen, flexiblen und transparenten Systems mit vielfältigen Eingängen und Ausgängen, hoher Durchlässigkeit und ohne Sackgassen. Im Zentrum lebenslangen Lernens stehen nicht die Institutionen, sondern die Subjekte. Der Brennpunkt verschiebt sich von den Anforderungen und Angeboten von Institutionen mehr auf die individuelle Nachfrage nach Bildung, auf die lernenden Subjekte und deren Bedürfnisse.

Weitere Elemente – z.B. ein anderes Verständnis von Grund- oder Allgemeinbildung – wären in ein solches Konzept aufzunehmen. Aber zwei Punkte werden schon an dieser Stelle sehr deutlich.

– Erstens erschöpft sich lebenslanges Lernen keineswegs in der Förderung von Weiterbildung, sondern impliziert im Grunde ein anderes Paradigma or-

ganisierter Bildung und des Lernens, das sich von der Grundbildung bis zur Weiterbildung über alle Institutionen erstreckt und daneben eben auch das Lernen in anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern (Arbeit, Politik, Kirche, Verein, Medien usw.) einschließt. Dies ist der Hintergrund dafür, daß sich auch die Funktion der Hochschule in diesem System erheblich verändern wird und der Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung allein dem nicht gerecht wird. Völlig zu Recht betonen Frau Dr. Kehm in ihrem Vortrag und Frau Dr. Lischka in ihrem Untersuchungsbericht daher immer wieder, daß lebenslanges Lernen in weit mehr besteht als der Förderung und Intensivierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Ich bin mir nicht sicher, ob nicht schon allein dieser in Deutschland etablierte Begriff, der ja die Unterscheidung wissenschaftlicher von anderen Formen der Weiterbildung und deren Zuordnung zu verschiedenen Institutionen voraussetzt, mit der Idee lebenslangen Lernens eigentlich nicht kompatibel ist.

– Zweitens scheint mir die Bundesrepublik Deutschland nicht immer besonders gut für die Herausforderungen lebenslangen Lernens gerüstet zu sein. Am wenigsten gilt das vielleicht noch für die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, die ja im internationalen Vergleich in Deutschland gut etabliert ist. Soweit aber die staatlichen Bildungsinstitutionen betroffen sind, wird sich sehr schnell zeigen, was bloße Rhetorik und was ernsthafter Reformwille ist. Für Deutschland ist es ja bezeichnend, daß schon die Frage der Anerkennung des Abiturs zwischen den deutschen Bundesländern leidenschaftliche Auseinandersetzungen und komplizierte bürokratische Regelungen hervorruft. Und dann sollen in Zukunft auch noch außerhalb des formellen Bildungssystems erbrachte Lernerfahrungen und Lernleistungen wenn schon nicht als gleichwertig, so doch wenigstens als "verrechenbar" mit schulischen Anforderungen anerkannt werden? Das deutsche System mit seinem hohen Anteil an staatlicher Regulierung, seiner ausgeprägten Angebotsorientierung, einer eher geringen institutionellen Flexibilität, seiner Betonung fachbezogener Curricula und der weitverbreiteten Neigung, Gleichwertigkeit mit "Gleichartigkeit" zu identifizieren, weicht doch in wesentlichen Punkten von den Maximen lebenslangen Lernens ab.

2. Konsequenzen für die Hochschulen

Es scheint mir ein plausibler Arbeitsansatz zu sein, die Umsetzung und Bedeutung des Konzeptes des lebenslangen Lernens auf der operationalen Ebene in sechs ausgewählten Feldern zu untersuchen – dies sind: neue Formen der Vermittlung, neue Zugangspolitiken, neue curriculare Konzeptionen, neue Verfahren der Qualitätssicherung, neue Strukturen der Organisation von Wissen, Betonung von "Transfer"qualifikationen. Besonders interessant unter diesen sechs

Feldern ist die offenbar von wissenssoziologischen Überlegungen geprägte Frage nach den neuen Strukturen in der Organisation und Vermittlung von Wissen. Die von Frau Dr. Kehm hierzu formulierten fünf Hypothesen könnten einige wichtige neue Gesichtspunkte in die Debatte über lebenslanges Lernen und dessen Konsequenzen für die Hochschulen bringen – allerdings auch hier wieder meinem Eindruck nach mit einer besonderen Brisanz für das deutsche Hochschulsystem. Das Konzept des lebenslangen Lernens stellt gerade für die traditionell an den internen Regulativen des Wissenschafts- und Erkenntnisprozesses und dem Fachprinzip – ebenso als kognitives Ordnungs- wie als soziales Organisationsmuster – orientierten deutschen Hochschulen eine weitreichende Herausforderung dar.

Es ist dann nicht allein mit etwas mehr Engagement in der Weiterbildung oder der Öffnung gegenüber neuen Studierendengruppen getan, so sehr dies auch unverzichtbare Bestandteile einer Implementation lebenslangen Lernens sind. Aber wesentlich darüber hinausgreifend steht der Auftrag der Hochschule bzw. die Aufgabe von Hochschulbildung selbst zur Disposition – Frau Dr. Kehm spricht sehr vorsichtig von "alternativen Wertemustern" –, ebenso die weitgehend an fachinternen "Logiken" orientierte disziplinäre Form der Curricula und überhaupt das Verhältnis zwischen wissenschaftsinternen und den externen gesellschaftlichen Anforderungen. Lebenslanges Lernen weist der Hochschule weniger ihre traditionelle Funktion einer relativ autonomen Institution für Forschung und Lehre im Rahmen wissenschaftlicher Disziplinen zu als vielmehr die einer gesellschaftlichen Dienstleistungseinrichtung, die Kompetenzen und Wissen für die Lösung gesellschaftlicher Probleme vermittelt. Nicht nur in Deutschland bringt das Konzept des lebenslangen Lernens offenbar eine neue Dynamik in die Hochschulreformdebatte. In gewisser Weise kann man vielleicht sogar sagen, daß das Konzept des lebenslangen Lernens das Paradigma oder Leitbild einer fundamentalen Studienreform darstellt. Möglicherweise liegt aber genau hierin – in der Tragweite der Konsequenzen – auch eine Ursache für die eher zögerliche Aufnahme dieses Konzepts, weil hier in gewisser Weise einige der "heiligen Kühe" der deutschen Universität bedroht werden.

Gegenüber diesen mikrotheoretischen Fragen nach den veränderten Wissensformen, neuen Zugangsprozeduren und curricularen Konzeptionen usw. kommt mir lediglich die strukturtheoretische Frage nach den strukturellen und institutionellen Bedingungen etwas zu kurz, die die Implementation lebenslangen Lernens eher fördern oder behindern. Gerade hier könnte ein komparativ angelegtes Projekt zu wichtigen Einsichten führen. Im internationalen Vergleich gibt es große Unterschiede zwischen den Hochschulsystemen, in welchem Umfang und in welcher Weise sich Hochschulen für lebenslanges Lernen geöffnet, neue Programme und Lehr- und Lernformen – nicht nur, aber auch in der Weiterbildung – entwickelt und neue Ziel- bzw. Studierendengruppen erschlossen haben. Vor diesem Hinter-

grund wäre es sehr interessant, gerade im Vergleich diejenigen Bedingungen innerhalb und möglicherweise auch außerhalb des Hochschulsystems zu analysieren, die in manchen Ländern zu einer stärkeren Öffnung und Flexibilisierung geführt haben, in anderen Ländern dies dagegen eher verhindert haben.

Mehreren Faktoren kann hier – und zwar international durchaus unterschiedlich – Bedeutung zukommen. Abhängig vom Modus der Steuerung des Hochschulsystems und von der institutionellen Autonomie der Hochschulen ist es in manchen Ländern eher der Staat bzw. staatlicher Handlungsdruck, der eine größere Öffnung der Hochschulen für lebenslanges Lernen einleitet. In anderen Fällen geht die Ini-tiative von den Hochschulen aus, indem diese auf veränderte Nachfrageströme, Markt- und Wettbewerbsbedingungen reagieren. Auch der Frage nach den Mechanismen der Hochschulfinanzierung ist hier Beachtung zu schenken. Ein weiterer Faktor ist der Grad der institutionellen Differenzierung und Stratifizierung des Hochschulsystems. So ist in manchen Ländern zu beobachten, daß sich eher Hochschulen, die praxis- und berufsbezogene Programme anbieten, und nicht-universitäre Einrichtungen für lebenslange Lernprozesse öffnen, während sich die traditionellen forschungsorientierten Universitäten eher sperrig zeigen. Die Regionalität der Hochschule ist ein weiterer Punkt. Manche Systeme erzeugen einen ständigen hohen Innovationsdruck, der auch für die Realisierung lebenslangen Lernens günstig ist; andere erweisen sich in ihren überkommenen Strukturen als relativ reformresistent. Länder, in den offene Studienzulassung oder jedenfalls flexiblere Formen des Hochschulzugangs und auch flexiblere Formen des Studierens (z.B. Fern- und Teilzeitstudium) praktiziert werden, können sich mit diesem Konzept eher anfreunden als Länder, in denen dieses nicht der Fall ist.

Meine beiden abschließenden Empfehlungen an das Institut für Hochschulforschung wären – erstens –, auch über das konkrete Projekt, über das Frau Dr. Kehm berichtet hat, den thematischen Schwerpunkt "lebenslanges Lernen und Hochschulentwicklung" als eines der – aus meiner Sicht – zukunftsträchtigen Forschungs- und Handlungsfelder fortzuführen. Es kann durchaus sein, daß sich dieses Thema in den nächsten Jahren vom Rand des Hochschulsystems, an dem es zur Zeit wohl – nüchtern betrachtet – noch angesiedelt ist, mehr in das Zentrum der Studien- und Hochschulreform bewegen wird. Zweitens würde ich empfehlen, das empirische Fundament dieses Schwerpunktes über die bisherigen qualitativen Forschungsansätze (Fallstudien usw.) hinaus auszubauen. Für dieses Forschungsfeld so wichtige Fragestellungen wie zum Beispiel der Wandel in der Zusammensetzung der Studentenschaft (z.B. nach Lebensalter, Vorbildung, Studienmotivation usw.) oder der Bedeutung von nicht im Schulsystem, sondern durch informelles Lernen erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen für ein erfolgreiches Studium sind letztlich nur empirisch zu bearbeiten. Auch ist unsere empirische Kenntnis über die tatsächlichen Angebote und Leistungen der deutschen Hoch-

schulen im weiterbildenden Bereich trotz einiger kleinerer Untersuchungen aus dem Umfeld des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung noch sehr bescheiden. Auch hier ist die letzte größere empirische Untersuchung inzwischen beinahe 15 Jahre alt.

Literatur:

Kehm, B.: Lebenslanges Lernen - mehr als wissenschaftliche Weiterbildung? Langversion, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg.

Kehm, B./Lischka, I.: Lebenslanges Lernen – mehr als wissenschaftliche Weiterbildung? Kurzversion, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg.

Kehm, B.: The Challenge of Lifelong Learning: Differences and Reactions of East and West German Higher Education Institutions, in: *Higher Education Management*, Vol. 11 (1999) No. 3, p. 25-40.

Kehm, B.: Die Funktionserweiterung der Hochschulen durch lebenslanges Lernen, in: B. Kehm/P. Pasternack: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Weinheim/Basel 2001, S. 121-144.

Lischka, I.: Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten, Arbeitsberichte 5'00, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2000.

Schuetze, H. G./Slowey, M. (eds.): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change, London 2000.

Schuetze, H. G./Wolter, A.: Lebenslanges Lernen und Weiterbildung als Aufgaben der Hochschulen. Über den Funktionswandel wissenschaftlicher Weiterbildung, in: F. W. Busch (Hrsg.): Programme – Prospekte – Projekte, Oldenburg 1997, S. 229-266.

Wolter, A.: Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen? In: A. Hanft/A. Wolter: Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen, Oldenburg 2001 S. 29-71.

IV.

Internationalisierung

Beziehungen zwischen Internationalisierung und Hochschulqualität

Barbara M. Kehm

1. Die neue Rolle von Qualitätskonzepten im Hochschulbereich (263)
2. Herausforderungen durch wachsende Internationalisierung (265)
3. Veränderungen des Qualitätsbegriffs (269)
4. Forschungsprogrammatische Konsequenzen (271)

1. Die neue Rolle von Qualitätskonzepten im Hochschulbereich

Im Rahmen von Internationalisierungsprozessen im Hochschulbereich haben Qualitätsaspekte eine zunehmende Bedeutung gewonnen, weil mit Verfahren der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sowohl national als auch im europäischen Raum neue Steuerungsinstrumente zum Einsatz kommen (vgl. etwa Harvey 1998, Campbell/van der Wende 2000, de Wit/Knight 1999, Thune 1998 und 2000). Trotz der weiterhin bestehenden Unterschiedlichkeit von Qualitätsverfahren und Qualitätspolitik in den nationalen Hochschulsystemen, hat sich als dominantes Modell die externe Beobachtung und Begutachtung von Qualität weitgehend durchgesetzt, da in den meisten Ländern von der Annahme ausgegangen wird, Qualität im Hochschulbereich benötige ein Monitoring. Mit den Qualitätsdefinitionen sind zudem Erwartungen und Anforderungen an die Hochschulen verbunden. Insbesondere betrifft dies

- die Relevanz ihrer Angebote für gesellschaftliche und ökonomische Bedürfnisse,
- die Öffnung der Hochschulen für neue Kategorien von Studierenden und eine entsprechende Flexibilisierung des Zugangs und der Angebote,
- Erhöhung der Studierendenzahlen bei gleichzeitiger Verringerung der Kosten,
- Sicherstellung der Transparenz und Vergleichbarkeit von Angeboten und Verfahren innerhalb und zwischen den Einrichtungen sowie im internationalen Vergleich.

Harvey (1998) hat in diesem Kontext von der Durchsetzung eines Qualitätsmodells gesprochen, dass er als Modell der „delegierten Rechenschaftspflicht“ bezeichnet, und in dessen Rahmen Qualität als Vehikel zur Durchsetzung politischer Forderungen ohne zusätzliche Ressourcen dient. Nach Harvey wird das Modell der delegierten Rechenschaftspflicht über den operationalen Mechanismus des „externen Qualitätsmonitoring“ (EQM) umgesetzt, in dessen Rahmen sich auch Hochschulpolitik zu legitimieren vermag. Zu den EQM-Praktiken gehören die bekannten Verfahren der Akkreditierung, Evaluierung und des Audit (vgl. Kehm 2001). Typischerweise gibt es dabei eine gewisse Einheitlichkeit in der Methodologie, die im wesentlichen aus drei Komponenten besteht: Selbsteinschätzung, Peer-Evaluation und statistische Leistungsindikatoren. Qualitätsbewertungsverfahren im Hochschulbereich sind allerdings nicht nur im nationalen Kontext zu einem populären Steuerungsinstrument geworden. Sie spielen auch im internationalen, insbesondere europäischen Feld eine zunehmend bedeutsamere Rolle.

Derzeit werden eine Reihe von Fragen sowohl in nationalen als auch in supra-nationalen Kontexten diskutiert:

- Welche Folgen und Wirkungen ergeben sich (national und europäisch) aus dem Einsatz von Qualitätssicherungs- und -bewertungsverfahren als Steuerungsinstrumente hinsichtlich der Hochschulentwicklung als solcher und hinsichtlich der konzeptionellen Definition von Qualität im Hochschulbereich?
- Welche Verfahren der Qualitätssicherung werden von welchen Akteuren mit welchen Zielen eingesetzt und wie lassen sich die unterschiedlichen Akteurskonstellationen und die verschiedenen Dimensionen des Qualitätsbegriffs systematisieren?
- Welche Rolle spielen nationale und supra-nationale Qualitätskonzepte und Qualitätsverfahren bei der Entwicklung (a) von strategischem Management; (b) des Verhältnisses zwischen Hochschulen und Staat angesichts staatlicher Deregulierung; (c) von institutioneller Profilbildung, Außenwahrnehmung und Marketing?

Es lassen sich im wesentlichen fünf Trends identifizieren, die den derzeitigen Internationalisierungsschub im Hochschulbereich charakterisieren und als Ausdruck eines qualitativen gesamtgesellschaftlichen Wandels und der Reaktion der Hochschulen auf diesen Wandel – d.h. Internationalisierung als Paradigma der Modernisierung des Hochschulsystems angesichts der Herausbildung der Wissens- und Informationsgesellschaft und des externen sozio-ökonomischen Prozesses der Globalisierung – interpretiert werden können (vgl. Teichler 2000, van der Wende 2000):

1. Internationale Aktivitäten der Hochschulen haben sich von einem marginalen zu einem zentralen Faktor mit strategischen Dimensionen entwickelt (institutionelle Management- und Steuerungsfragen).
2. Der Charakter der internationalen Kooperation hat sich von eher vertikalen zu eher horizontalen Beziehungen zwischen Hochschulen entwickelt.
3. Internationale Aktivitäten von Hochschulen haben sich von einer isolierten und additiven Erscheinung zu einer integralen und substanziellen gewandelt (Lehre, Forschung, Studium).
4. Die mit Internationalisierung verbundenen Werthaltungen folgen einer stärker utilitaristischen Sichtweise (Wettbewerb, Standortvorteile, Ressourcensicherung, Marketing, Exportmöglichkeiten etc.). Das bedeutet, parallel zum europäisch propagierten Kooperationsaspekt haben auch Wettbewerbsaspekte an Bedeutung gewonnen.
5. Der Fokus internationaler Aktivitäten hat sich über Mobilität und Austausch erweitert und schließt mittlerweile auch Aktivitäten zur Internationalisierung der Curricula, Anerkennungs- und Akkreditierungsfragen, Forschungskooperation im Rahmen internationaler Teams und Konsortien, Ansätze zu europäischen Verfahren der Qualitätssicherung etc. mit ein.

Für die EU-Mitgliedstaaten kann gefolgert werden, dass die Qualitätssicherung der Internationalisierung sowohl auf institutioneller Ebene als auch auf der Ebene der nationalen Hochschulsysteme eine strategische Bedeutung erreicht hat (vgl. z.B. Wissenschaftsrat 2000). Nationale Qualitätssicherungsverfahren werden in diesem Kontext zunehmend als unbefriedigend und unzureichend bewertet, weil sie nur begrenzte Gültigkeit und Anerkennung besitzen und die diesbezügliche Entwicklung in den europäischen Staaten große Unterschiede aufweist.

2. Herausforderungen durch wachsende Internationalisierung

Im internationalen Rahmen hat sich die begriffliche Differenzierung von Scott (1998) weitgehend durchgesetzt, wonach Internationalisierung charakteristisch für eine Weltordnung ist, die weiterhin auf Nationalstaatlichkeit beruht. Dagegen bezeichnet Globalisierung den vor allem im ökonomischen Bereich stattfindenden Prozess der Entstehung einer Weltordnung, in welcher der Nationalstaat sich aufzulösen beginnt. Europäisierung wäre danach ein regionaler Zusammenschluss von Staaten im Rahmen der Internationalisierung und Globalisierung, der intern durch Kooperation und extern durch Wettbewerb gekennzeichnet ist.

Als ein auf der Makroebene verlaufender sozio-ökonomischer Prozess ist Globalisierung kaum kontrollierbar, wohingegen Internationalisierung ein an den Institutionen und der Politik orientierter und insofern kontrollierbarer Prozess ist. Dennoch gibt es eine Beziehung zwischen diesen beiden Prozessen. Zunächst sind die Hochschulen in Europa noch deutlich durch ihre jeweiligen nationalen Kontexte definiert. Nur wenige von ihnen haben den Anspruch, ‚global players' zu werden. Sie müssen sich allerdings mit diesbezüglichen Strategien etwa australischer oder amerikanischer Hochschulen und auch ganz neuer, privater Anbieter von Hochschulbildung auseinandersetzen. Wenn sie keinen deutlichen Reputationsvorteil haben, bedienen letztere z.B. die steigende Nachfrage nach flexiblen Zugangsmöglichkeiten und Formen des Qualifikationserwerbs. Export von Studiengängen, aggressives Marketing oder Franchising kommen hinzu. Gegenüber solchen Aktivitäten kommen in Europa stärker kompetitive und auch protektionistische Verhaltensweisen zum Tragen (vgl. auch Thune 1998 und 2000). Europäisierung ist allerdings nur ein Teil von darüber hinaus gehenden Internationalisierungsstrategien der Hochschulen in der EU. Entsprechend dem traditionellen Selbstverständnis der Internationalität von Wissenschaft wird Kooperation nicht geographisch eingeschränkt (vgl. Kehm/Last 1997).

Im Prozess der Internationalisierung von Hochschulen können drei wesentliche Akteure beobachtet werden, die jeweils spezifische Akzentsetzungen verfolgen:

1. Die *Europäische Union* drängt auf die Herstellung kompatibler Strukturen in den europäischen Hochschulsystemen. Sie wirkt als stark konvergierende Kraft und unterstützt die Asätze zur Entwicklung europäischer Qualitätssicherungssysteme und -agenturen im Hochschulbereich (vgl. z.B. Haug et al 1999).
2. Die *nationale Politik* sieht die Internationalisierung der Hochschulen als Instrument zur Sicherung der nationalen Wettbewerbsfähigkeit und von Standortvorteilen. Im Unterschied zur EU stehen Differenzierung und Wettbewerb im Vordergrund (vgl. z.B. Wissenschaftsrat 2000). Im Rahmen des europäischen Integrationsprozesses setzen die nationalen Regierungen durch intergouvernementale Kooperation ein Gegengewicht zu den supra-nationalen Koordinierungsversuchen.
3. Den *Hochschulen* wird durch staatliche Deregulierung eine aktivere Rolle bei der Internationalisierung ermöglicht. Aus der Sicht der Institutionen dient Internationalisierung der Ressourcensicherung, wird als Qualitätsmerkmal verstanden und trägt zur Steigerung der Reputation bei. Qualitätssicherung in diesem Kontext hat drei wesentliche Dimensionen: sie muss gemanagt werden, hat eine ordnungspolitische Komponente (Verhältnis zw. Hochschule und Staat) und ist ein Element der Profilbildung bzw. Außenwahrnehmung (vgl. z.B. Bieri 2000).

Im Bereich der Qualitätssicherung auf internationaler bzw. europäischer Ebene sind allerdings auch zunehmend weitere Akteure zu beobachten. Europäische Vereinbarungen zur wechselseitigen Anerkennung von Qualifikationen, zur Freizügigkeit und zur Niederlassungsfreiheit haben dazu geführt, dass auch professionelle Organisationen, Arbeitgebervereinigungen, Verbände der Studierenden und sogar die Welthandelsorganisation sich in die derzeitigen Diskussionen eingeschaltet haben.

Die genannten Akteure und Interessengruppen haben je unterschiedliche Ansprüche und Anforderungen an die Qualität von Bildung und Ausbildung im Hochschulbereich. Zusammen mit der quantitativen und qualitativen Zunahme der Internationalisierungsaktivitäten hat dies dazu geführt, dass der ursprüngliche Idealismus bezüglich der qualitativen Effekte von Internationalisierung einem deutlich kritischeren und analysierenden Ansatz gewichen ist. Wachsende Vernetzung und internationale Kooperation der Hochschulen sowie die Ausweitung und Intensivierung nationaler Qualitätsentwicklungs- und -verbesserungsverfahren lassen die beiden Aspekte von Internationalisierung und Qualitätsbewertung auf einer Ebene zusammenlaufen. Auf der einen Seite beobachten wir eine Internationalisierung der Qualitätsverfahren im Hochschulbereich, auf der anderen Seite gibt es ein wach-

sendes Interesse an der Bewertung der Qualität von Internationalisierungsaktivitäten. Die im Juni 1999 von 29 europäischen Staaten unterzeichnete Bologna-Erklärung sowie der dadurch ausgelöste ‚Bologna-Prozess' ist der praktische Ausdruck dieser Entwicklung (vgl. auch van der Wende 1999 und Campbell/van der Wende 2000).

Nicht zuletzt haben Phänomene wie transnationale Studienangebote, Franchising und Akkreditierung von Studiengängen durch ausländische Hochschulen bzw. Agenturen sowie die Zusammenarbeit von Hochschulen verschiedener Länder in der Entwicklung von internationalen Studiengängen die Begrenztheit nationaler Qualitätsverfahren gezeigt, und damit die Notwendigkeit verdeutlicht, international gültige bzw. anerkannte Qualitätsgarantien und Qualitätsstandards zu definieren. Der festzustellende Mangel an Koordinierung zwischen Qualitätsagenturen einerseits und Internationalisierungsagenturen andererseits ist in diesem Kontext zu Recht als „missing link" (vgl. van der Wende 1997) bezeichnet worden.

Um die Transparenz der Studienangebote zu verbessern und die Vergleichbarkeit der Qualifikationen im internationalen, zumindest aber europäischen Rahmen zu sichern, müssen gemeinsame Indikatoren gefunden werden. Durch die Sorbonne-Erklärung und die Bologna-Erklärung haben die Unterzeichnerstaaten ihren politischen Willen zum Ausdruck gebracht, auf diesem Feld deutlicher als bisher voranzukommen.

Nach Campbell und van der Wende (2000, 10ff.) ist die Bewegung zweier Entwicklungsprozesse aufeinander zu – nämlich die Internationalisierung von Qualitätsverfahren und die Qualitätsbewertung von Internationalisierungsaktivitäten im Hochschulbereich – die ‚europäische Antwort' auf sechs Trends, die in den letzten Jahren immer deutlicher geworden sind:

1. Internationalisierung im Hochschulbereich ist gekennzeichnet durch einen Paradigmenwechsel von kulturellen und bildungsbezogenen zu stärker ökonomischen und utilitaristischen Motiven mit einer deutlichen Wettbewerbskomponente.
2. Das Geschäft mit der Bildung, welches neue Typen von Anbietern im Rahmen transnationaler Studienangebote verfolgen, wirft Fragen der Verbraucherinformation und des Verbraucherschutzes auf.
3. Durch die Globalisierung der Wirtschaft haben transnationale Bildungsaktivitäten professioneller Dienstleister zugenommen. Die Liberalisierung der Märkte gepaart mit Niederlassungsfreiheit führt zu internationalen Systemen der Lizensierung und Zertifizierung, deren Regulierung weniger durch Hochschulen und nationale Regierungen erfolgt, sondern durch internationale Zusammenschlüsse professioneller Organisationen bzw. von Arbeitgeberverbänden.

4. Staatliche Deregulierung bei der Steuerung nationaler Hochschulsysteme führt zu mehr Wettbewerb, einer Diversifizierung der Finanzierung, institutionellem Marketing und Export von Studiengängen, kurz: einer Entnationalisierung der Hochschulbildung (vgl. auch Teichler 2000).
5. Neue Typen von Studierenden, insbesondere berufstätige Erwachsene, und die damit einhergehenden Forderungen zur Umsetzung von Konzepten lebenslangen Lernens, erfordern flexiblere Lernmöglichkeiten mit Implikationen für den grenzüberschreitenden Transfer und transnationale Akkumulation von Kreditpunkten oder erbrachten Studienleistungen.
6. Die Schaffung eines ‚europäischen Bildungsraums' wie er in der Bologna-Erklärung gefordert wird, wachsender internationaler Wettbewerb und das europäische Ziel der Verbesserung von ‚Beschäftigungsfähigkeit' durch leicht lesbare und vergleichbare Abschlüsse erfordern kompatible und transparente Qualitätssicherungssysteme.

In einem Hintergrundpapier zur Vorbereitung des Bildungsministertreffens in Bologna (vgl. Haug et al. 1999) wurde der Grad der Konvergenz bzw. Divergenz der nationalen Hochschulsysteme in Europa untersucht, um die notwendigen Schritte definieren zu können, die für die Schaffung eines ‚europäischen Hochschulraums' erforderlich sein würden. Der Bericht kommt zu dem Schluss, dass es zur Zeit sowohl eine extreme Diversität der Hochschulsysteme und Abschlüsse in Europa gibt, die als größtes Hindernis für Mobilität und Anerkennung angesehen wird, als auch eine tendenzielle Konvergenz der Rahmensetzungen und Reformmaßnahmen. So wurde zum Beispiel in Deutschland die Möglichkeit von Bachelor- und Master-Abschlüssen bereits weit vor der Bologna-Erklärung eingeführt und vorrangig als Lösungsstrategie für nationale Probleme gesehen, doch schließt sich gerade die Wahl dieser Lösung an bedeutende Reformprozesse in Europa an. In den nationalen Hochschulreformen innerhalb Europas lässt sich solchermaßen ein wichtiger Trend ausmachen: für unterschiedliche nationale Probleme werden identische Lösungen gewählt, so dass trotz weiterhin bestehender Unterschiede zugleich auch Konvergenzen erkennbar sind.

Die Bologna-Erklärung war der Ausdruck einer solchen Konvergenz nationaler Politiken angesichts des zunehmenden internationalen Wettbewerbs im Hochschulbereich und der damit einhergehenden globalen Herausforderungen. Aber es gibt noch eine weitere Herausforderung, die angesichts der kontrastierenden Trends von Divergenz und Konvergenz bewältigt werden muss, bevor ein ‚europäischer Hochschulraum' entstehen werden kann. Die weitere Verbesserung von Mobilität und Anerkennung erfordert Kompatibilität auf der supra-nationalen Ebene, während die nationalen Hochschulsysteme sich zugleich an die zunehmend divergierende Nach-

frage nach hochschulischen Qualifikationen anpassen müssen (vgl. Campbell/van der Wende 2000, 20). Dies erfordert nicht nur eine intensivere Koordinierung auf nationaler wie supra-nationaler Ebene bezüglich der Anerkennungsmechanismen und Kredittransfersysteme, sondern auch die Herstellung größtmöglicher Transparenz. In diesem Kontext ergeben sich neue Aufgaben für die nationalen Qualitätsagenturen.

3. Veränderungen des Qualitätsbegriffs

Nachdem der Grad der Internationalisierung lange Zeit an quantitativen Indikatoren gemessen wurde, sind in den letzten Jahren auch Fragen der qualitativen Bewertung von Internationalisierungsprozessen stärker in den Vordergrund gerückt. Internationalisierung gilt nicht mehr als Qualitätsmerkmal per se, sondern ist zunehmend der Analyse und Beobachtung unterworfen. Allerdings ist die Bewertung der Qualität von Internationalisierungsprozessen seitens der drei wesentlichen Akteure (Hochschulen, nationale politische Entscheidungsträger, EU) mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden, die teils gegenläufige Tendenzen und Strategien implizieren, wie am Beispiel der parallelen Trends von Divergenz und Konvergenz deutlich geworden ist.

Die Definition von Qualität ist sowohl auf den drei genannten Akteursebenen als auch in den verschiedenen Verfahren, die zur Anwendung kommen (Akkreditierung, Evaluation, Audit) uneinheitlich, folgt je anderen Zielsetzungen und erzeugt je andere Wirkungen (vgl. de Wit, Knight 1999). Zunehmend hat sich aber eine Auffassung durchgesetzt, nach welcher Qualität nicht mehr die durch *peer reviews* gewonnene Exzellenz, sondern die von (externen) Experten definierte Einhaltung von (Mindest-)Standards bezeichnet (vgl. Kehm 2001). Innerwissenschaftliche Qualitätskriterien werden teilweise substituiert durch ein Verständnis von Qualität als Einlösung externer Erwartungen.

Mit jeder neuen Generation von EU-Förderprogrammen im Hochschulbereich haben sich die Schwerpunkte der Qualitätsbewertung von Internationalisierungsprozessen und damit auch die eingesetzten Instrumentarien und Methoden verschoben: von der quantitativen Bewertung zur Einbeziehung in das institutionelle strategische Management bis hin zur Analyse der Wirkungen auf nationale Hochschulsysteme. Diese Entwicklung hat im europäischen Raum die Diskussion über Verfahren der Akkreditierung in den Vordergrund gerückt.

Der Bologna-Prozess enthält eine Selbstverpflichtung der nationalen Bildungspolitiken, in Anerkennungsfragen weiterzukommen und dazu gemeinsame

Qualitätsbewertungsverfahren zu entwickeln. Aufgrund des weiterhin bestehenden politischen Konflikts zwischen Harmonisierung und Differenzierung wird bei den derzeit diskutierten Ansätzen zur Internationalisierung von Qualitätsentwicklungsverfahren der eigentliche Gegenstand, nämlich die Qualität der Inhalte von Studium und Lehre, ausgespart. Statt dessen wird die Qualität der Strukturen und Verfahren im europäischen Maßstab definiert. In diesem Kontext bietet sich die Überprüfung folgender Hypothese an: Lässt sich die (von Barbara Sporn (2000) bezüglich der Entwicklung von MBA-Programmen gemachte) Beobachtung verallgemeinern, dass wir es auf der Systemebene mit Konvergenz, auf der institutionellen Ebene mit Partnerschaften und auf der Ebene der Studiengangsentwicklung mit Imitation zu tun haben?

Das europäische Kredittransfersystem (ECTS) hat wesentlich dazu beigetragen, dass sich innerhalb Europas ein System der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen und erworbenen Qualifikationen etablieren konnte. Im Rahmen von Freizügigkeit, Niederlassungsfreiheit und zunehmender beruflicher Mobilität hat auch die Anerkennung professioneller Qualifikationen größere Bedeutung bekommen. In Anerkennungsverfahren haben sowohl die Hochschulen als auch professionelle Fachverbände und Vereinigungen deutlich mehr Gewicht als etwa nationale Regierungen. Auch auf diesem Feld hat sich eine konzeptionelle Verschiebung ergeben, die mit dem gewandelten Verständnis von Qualität in enger Verbindung steht. Die ursprünglichen Vorstellungen einer verhältnismäßig detaillierten Definition von Äquivalenzen, die bis etwa Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts vorherrschend waren, wurden zunächst durch ein Verständnis von ‚Anerkennung' als nicht vollständig äquivalent aber zweckentsprechend ersetzt und schließlich durch einen Akzeptanzbegriff substituiert, der nicht mehr ausschließlich auf wechselseitigem Vertrauen, sondern zunehmend auf Akkreditierung beruht. Akkreditierung wird in diesem Kontext definiert als Garantie für die Einhaltung eines Mindeststandards an Qualität (vgl. Campbell/van der Wende 2000, 24ff.).

Ähnlich wie im Verhältnis zwischen nationalen Qualitätsagenturen und nationalen Internationalisierungs- bzw. Austauschagenturen, ist auch zwischen den Einrichtungen zur Bearbeitung von Anerkennungsfragen (etwa den NARICS) und den nationalen Qualitätsagenturen bisher wenig Kontakt, Kooperation oder gar Vernetzung festzustellen. Es fehlt also bisher eine Koordinierung zwischen Internationalisierungsaktivitäten und Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsverfahren im Hochschulbereich. Erste Ansätze dazu auf europäischer Ebene – in Form einer stärkeren Vernetzung und Kooperation der nationalen Qualitätsagenturen – werden von den Hochschulen und auch den politischen Entscheidungsträgern in einigen europäischen Mitgliedstaaten mit großem Misstrauen beobachtet und eher abgelehnt.

Zur Zeit ist die Situation also noch sehr offen. Für die weitere Arbeit ergeben sich daraus Konsequenzen in theoretischer, methodischer und anwendungsbezogener Hinsicht.

4. Forschungsprogrammatische Konsequenzen

Das Thema der Internationalisierung von Qualitätsbewertungs- und Qualitätssicherungsverfahren im Hochschulbereich sowie die neuen Schwerpunkte der qualitativen Bewertung von hochschulischen Internationalisierungsprozessen (vgl. van der Wende 1999) berührt drei Steuerungsebenen (die institutionelle, die nationale und die supra-nationale bzw. europäische) und ist in deutlich unterschiedliche Policy-Modelle und Steuerungsziele eingebettet, die sich zum Teil widersprechen, zum Teil komplementär zueinander verhalten.

Die Internationalisierung von Qualitätsentwicklungsverfahren zur Bewertung der Qualität von Internationalisierung wirkt sich in theoretischer, methodischer und anwendungsbezogener Hinsicht aus.

1. In *theoretischer* Hinsicht berührt das Thema alle drei Dimensionen der Qualitätsorientierung (Bestimmung, Entwicklung, Bewertung) und ergänzt sie um internationale Aspekte, d.h. in die Bestimmung und Definition von Qualität gehen zunehmend europäische bzw. internationale Faktoren und Kriterien ein. Dies betrifft z.B. die Zusammensetzung externer Evaluationsteams, die Definition von Standards, die Auswahl von Indikatoren und geeigneten Instrumenten oder die Strukturierung der Verfahren. Auch die Definition von Qualität ist davon betroffen.
2. In *methodischer* Hinsicht ist ein Trend zur Betonung von qualitativen, auf Wirkungsaspekte bezogenen Indikatoren und Fragestellungen festzustellen, der neue Instrumente und Verfahren erfordert. So sind z.B. Verfahren für Wirkungsanalysen methodisch noch nicht vollständig ausgereift und etabliert. Auf europäischer Ebene zeichnet sich allerdings eine gewisse Präferenz für internationales Benchmarking und internationale Akkreditierung ab. Demgegenüber wird die Erhebung umfangreicher quantitativer Daten zunehmend dem Bereich des Monitoring zugeordnet und verliert an Bedeutung für die Qualitätsbestimmung.
3. In *anwendungsbezogener* Hinsicht können in den europäischen Ländern unterschiedliche Entwicklungsstadien im Qualitätsmanagement festgestellt werden. So gibt es weiterhin einen relativ hohen Beratungs- und Schulungsbedarf hinsichtlich der Erweiterung von Instrumenten und Methoden, der Aneignung

neuer Managementstrategien und der Entwicklung adäquater Implementationsverfahren. Darüber hinaus sind Definitions- und Abgrenzungsprobleme (z.B. zwischen Evaluation und Monitoring) festzustellen, die dem Aufbau eines europäischen Qualitätsentwicklungssystems jenseits des vorherrschenden Bürokratismus und der quantitativen Datenhuberei entgegenstehen.

Für den weiteren Forschungs- und Beratungsbedarf lassen sich aus diesen Fragestellungen eine Reihe von Vorhaben entwickeln, die auf der theoretischen, der methodischen und der anwendungsbezogenen Ebene Gestalt gewinnen können. Beispiele:

1. Begriffsdefinitionen und konzeptionelle Entwicklungen der Beziehung zwischen Qualität und Internationalisierung sowie deren Verbindung (a) zu strategischem Management, (b) zum Verhältnis zwischen Hochschule und Staat, (c) zu Marketing, Profilbildung, Außenwahrnehmung der Hochschulen;
2. Erarbeitung von tragfähigen Konzepten für aussagekräftige Wirkungsanalysen;
3. Beratung einzelner Hochschulen bei der Entwicklung und Gestaltung ihrer Internationalisierungsprozesse.

Folgende Fragen stehen dabei im Mittelpunkt:

- Parallelen und Unterschiede in der Rolle der wesentlichen Akteure in Westeuropa und in den mittel und osteuropäischen Ländern;
- Veränderungen im Verhältnis zwischen Hochschulen und Staat im weiteren Verlauf der Internationalisierung und entsprechender Qualitätsentwicklungsverfahren;
- Auswirkungen der gegenläufigen Entwicklung von Differenzierung und Wettbewerb auf der nationalen Ebene einerseits und Harmonisierung und Konvergenz auf der supra-nationalen Ebene andererseits;
- Konzeption methodisch haltbarer Wirkungsanalysen;
- Gestaltung der Qualitätssicherungs- und -entwicklungsverfahren zwischen nationalen Maßstäben, Zwecken und Praktiken und internationalen Standards und Verfahren.

Literatur

Barblan, Andris/Kehm, Barbara M./Reichert, Sybille/Teichler, Ulrich (Hg.) (1998): Emerging European Policy Profiles of Higher Education Institutions. Werkstattberichte 55. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung

Barblan, Andris/Reichert, Sybille/Schotte-Kmoch, Martina/Teichler, Ulrich (Hg.) (2000): Implementing European Policies in Higher Education Institutions. Werkstattberichte 57. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung

Bieri, Stephan (2000): "Universitäre Qualitätssicherung zwischen Politik und Eigenverantwortung." Vortrag auf dem HRK-Kongress „Zukunftsaufgabe Qualitätsentwicklung. 3 Jahre Projekt Q" am 11./12. Dezember 2000 in Bonn (mimeo)

Bologna-Erklärung (1999): Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999. URL: http://www.unige.ch/cre (Zugriff am 10.10.2000)

Campbell, Carolyn/van der Wende, Marijk (2000): International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education. Exploratory Trend Report. Brussels: European Network of Quality Assurance Agencies

Campbell, Carolyn/Kanaan, Sami/Kehm, Barbara M./Mockiene, Birute/Westerheijden, Don/Williams, Ruth (2000): The European University: Handbook on Institutional Approaches to Strategic Management, Quality Management, European Policy and Academic Recognition. London: EC/Phare/ETF

de Wit, Hans/Knight, Jane (Hg.) (1999): Quality and Internationalisation in Higher Education. Paris: OECD/IMHE

Harvey, Lee (1998): An Assessment of Past and Current Approaches to Quality in Higher Education. In: *Australian Journal of Education*, Vol. 42, No. 3, S. 237-255

Haug, Guy/Kirstein, Jette/Knudsen, Inge (1999): Trends in Learning Structures in Higher Education. Project Report prepared for the Bologna Conference on 18-19 June 1999. Kopenhagen: Danish Rectors' Conference

Kehm, Barbara M./Last, Bärbel (1997): „Germany." In: Kälvemark, Thorsten/van der Wende, Marijk (Hg.): National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm: Högskoleverket, S. 91-152

Kehm, Barbara M. (1999): Strategic Management of Internationalisation Processes: Problems and Options. In: *Tertiary Education and Management*, Vol. 5, No. 3, S. 369-382

Kehm, Barbara M. (2001): Qualität der Internationalisierung – Internationalisierung der Qualität. Optionen der Qualitätsentwicklung in Europa. In: Kehm, Barbara M./Pasternack, Peer: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim/Basel: Beltz, Deutscher Studienverlag, S. 171-202

Pasternack, Peer (2001): Qualitätssicherung als Komplexitätsproblem. Die Handhabung eines Zentralthemas der Hochschulreform. In: Kehm, Barbara M./Pasternack, Peer: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels. Weinheim, Basel: Beltz, Deutscher Studienverlag, S. 145-169

Scott, Peter (1998): Massification, Internationalisation and Globalisation." In: Scott, Peter (Hg.): The Globalisation of Higher Education. Buckingham, Bristol: SRHE and Open University Press, S. 108-129

Sorbonne-Erklärung (1998): Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, Sorbonne, May 25. URL: http://www.europedu.org (Zugriff am 12.10.2000)

Sporn, Barbara (2000): Business Education in Europe: A Case of Globalization of Executive MBA Programs. Vortrag auf dem 22. EAIR Forum, 6.-9. September, Berlin (mimeo)

Teichler, Ulrich (2000): Internationalisierung – auch eine Gestaltungsaufgabe für die Hochschule? Vortrag auf dem 7. Workshop der Darmstadt-Kassel-Runde „Internationalisierung – eine weitere Gestaltungsaufgabe für die Hochschule?" am 10. November in Kassel

Thune, Christian (1998): The European Systems of Quality Assurance. Dimensions of Harmonisation and Differentiation. In: *Higher Education Management*, Vol. 10, No. 3, November, S. 9-25

Thune, Christian (2000): Impulsreferat im Rahmen des Forums 3 "Internationalisierung der Hochschulen und Qualitätssicherung in Europa" auf dem HRK-Kongress „Zukunftsauf-

gabe Qualitätsentwicklung. 3 Jahre Projekt Q“ am 11./12. Dezember 2000 in Bonn (mimeo)

van der Wende, Marijk (1997): „Missing Links: The Relationship between National Policies for Internationalisation and those for Higher Education in General.“ In: Kälvemark, Thorsten/van der Wende, Marijk (Hg.): National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm: Högskoleverket, S. 10-42

van der Wende, Marijk (1999): Quality Assurance of Internationalisation and Internationalisation of Quality Assurance. In: de Wit, Hans/Knight, Jane (Hg.): Quality and Internationalisation in Higher Education. Paris: OECD/IMHE, S. 225-240

van der Wende, Marijk (2000): Internationalisation Strategies in Anglo-Saxon and Continental European Countries: Different Contexts, Rationales and Paradigms. Vortrag auf dem 7. Workshop der Darmstadt Kassel-Runde „Internationalisierung – eine weitere Gestaltungsaufgabe für die Hochschule?“ am 10. November in Kassel (mimeo)

Wissenschaftsrat (2000): „Vertiefung der Internationalisierung.“ In: Ders.: Thesen zur zukünftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Drs. 4594/00, Berlin, 7. Juli, S. 29-36

Internationalisierung und Qualität – ost- und mitteleuropäische Hochschulen auf dem Weg in den gemeinsamen europäischen Bildungsraum?

Christine Teichmann

1. Internationalisierung und europäische Integration (277)
2. Internationalisierung der Hochschulen in Ost- und Mitteleuropa – ein Phänomen der Transformation? (277)
3. Internationalisierung der Hochschulen unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Transformation (279)
4. Internationalisierung und Qualität der Hochschulen (281)
5. National-staatliche Renaissance und Internationalisierung der Hochschulen – ein Widerspruch? (283)
6. Der „einheitliche Bildungsraum“ – regionale Internationalisierung vs. europäische Internationalisierung (284)
7. Internationalisierungsprozesse und EU-Erweiterung – ein kurzer Ausblick aus hochschulforscherischer Perspektive (286)

1. Internationalisierung und europäische Integration

Internationalisierung als eine Antwort auf die Anforderungen, die sich aus den weltweiten sozio-ökonomischen Prozessen der Globalisierung ergeben (Teichler 2000a, van der Wende 2000), hat im letzten Jahrzehnt des XX. Jahrhunderts im Zuge der Bemühungen um eine europäische Integration auch immer eine europäische Dimension gehabt bzw. Europäisierung und Internationalisierung wurden in bestimmten Kontexten synonym gebraucht.

Zu Beginn der europäischen Integration erstreckte sich das Handlungsfeld fast ausschließlich auf den westlichen Teil Europas. Mit der Anfang der 90er Jahre einsetzenden Transformation der Gesellschaften in Ost- und Mitteleuropa begann gleichzeitig in den meisten dieser Länder ein Prozess verstärkter Orientierung an Europa. Das Ziel der europäischen Integration im neuen Jahrtausend wird im Bildungsbereich – wie auch auf anderen Gebieten – voraussichtlich nicht in einer Nivellierung bestehen. Es ist eher damit zu rechnen, dass eine Balance und ein Interessenausgleich gefunden werden müssen zwischen Bewahrung und Nutzung der kulturellen Vielfalt einerseits und einer Angleichung und Harmonisierung von Strukturen und Inhalten andererseits.

Internationalisierung von Hochschulkulturen bedeutet in diesem Sinne, dass wir Zeugen einer andauernden Auseinandersetzung sind, bei der es um die Erhaltung der Diversität der nationalen und lokalen Hochschultraditionen innerhalb Europas geht, aber auch um deren Standardisierung und Nutzbarmachung im Dienste übergreifender europäischer und globaler Interessen.

2. Internationalisierung der Hochschulen in Ost- und Mitteleuropa – ein Phänomen der Transformation?

Wenngleich internationale Mobilität und Kooperation, Reputation auf internationaler Ebene und Existenz von kosmopolitischen Werten und universalistischen Wissenstraditionen generell typische Merkmale für Hochschulen sind (Teichler, 2000a, 194), muss mit Blick auf Ost- und Mitteleuropa konstatiert werden, dass für deren Hochschulen bis 1990 solche Charakteristika eher singuläre Erscheinungen waren. Internationale Aktivitäten im Hochschulbereich beschränkten sich aus ideologischen Gründen weitgehend auf den politisch-geographischen Raum der sogenannten „Bruderländer“, d.h. ausschließlich auf Länder mit einem kommunistischen Herrschaftsregime, deren Bildungssysteme seit 1945 nach dem „sowjetischen Modell“ organisiert waren. Die Dominanz dieses Modells führte dazu, dass zunächst

große und insgesamt sehr wirksame Anstrengungen unternommen wurden, die nationalen Bildungssysteme in ihren Grundzügen zu unifizieren und denationalisieren. Erst Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre kam es in einigen Ländern (wie z.B. in Ungarn und Polen) zu ersten Versuchen, eigene Wege in der Entwicklung zu gehen, in die nationale Traditionen und Besonderheiten wieder mehr Eingang fanden. (Bachmaier, 1996) Zu allen Zeiten aber waren enge Beziehungen der kommunistischen Länder untereinander politische Pflicht und auch zunehmend wichtig für den Fortbestand der Gemeinschaft dieser Länder – vor allem im Wettbewerb der Systeme. Hinzu kam eine bewusste Abschottungspolitik gegenüber dem Westen, die nur sehr eingeschränkte Kontaktmöglichkeiten mit „kapitalistischen" Ländern unter strenger staatlicher Kontrolle zuließ, so dass der Mehrheit von Studenten, Dozenten und Wissenschaftlern an den Hochschulen ein Zugang zur internationalen academic community verwehrt blieb.

Die internationale Zusammenarbeit war demzufolge zu Zeiten des Staatssozialismus ein wichtiger Bestandteil der Aktivitäten der Hochschulen und Universitäten in Ost- und Mitteleuropa, die sich fast ausschließlich auf die sozialistischen Staaten in Europa und einige der Entwicklungsländer außerhalb Europas, die den kommunistischen Herrschaftsregimes politisch nahe standen, erstreckte und die in bestimmten Bereichen beträchtliche Ausmaße erreichte. Erwähnt sei in diesem Zusammenhang nur der Studentenaustausch zwecks Teil- oder Vollzeitstudium in der ehemaligen Sowjetunion, der auch aus Prestigegründen in den kommunistischen Ländern sehr geschätzt wurde und für den es harte Auswahlhürden, die aber eher im ideologischen und weniger im fachlichen Bereich errichtet wurden, zu bewältigen galt.

So wie zum Beispiel in der DDR wurden auch in den anderen ost- und mitteleuropäischen Staaten die Ziele eines Auslandsstudiums prioritär politisch-ideologisch in den Dokumenten der jeweiligen Staats- und Parteiführung festgeschrieben. Sie ordneten sich eindeutig der Gesamtpolitik des Staates unter: das Auslandsstudium war als Vorbereitung auf Führungsfunktionen gedacht, woraus sich entsprechende Konsequenzen für die Auswahl und Vorbereitung auf ein solches Studium ergaben. (Last/Schaefer, 1991, 59-61)

Der Zugang zur internationalen academic community blieb allerdings den meisten Angehörigen der Hochschulen verschlossen, da nur eine sehr geringe Zahl von Mitarbeitern der Hochschulen an direkten Kontakten mit westlichen Hochschulen beteiligt war. Derartige Kontakte wurden in erster Linie von Mitarbeitern aus der Leitung und Verwaltung der Hochschulen wahrgenommen, die kaum an der akademischen Lehre und Forschung beteiligt waren. Gleichermaßen gab es in nur sehr begrenztem Umfang die Möglichkeit, aktuelle wissenschaftliche Literatur aus west-

lichen Ländern in den einzelnen Disziplinen in die Lehre und das Studium einzubeziehen, wodurch das Ausbildungsniveau auf vielen Gebieten, insbesondere in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen sehr einseitig war.

Insgesamt betrachtet waren die Hochschulen in den ehemaligen staatssozialistischen Ländern nationale Institutionen, deren Inhalte und Stile des Lehrens und Lernens zu dieser Zeit sehr stark von staatssozialistischen Idiosynkrasien geprägt waren. Die internationalen Aktivitäten der Hochschulen, die sich fast ausschließlich auf die anderen sozialistischen Länder erstreckten, waren kooperativer Natur und eingebunden in den Kontext des „Wettbewerbs der Systeme", sie dienten vornehmlich als Instrument zur Konsolidierung der Staatengemeinschaft in Abgrenzung zur westlichen Welt.

3. Internationalisierung der Hochschulen unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Transformation

„Öffnung der Hochschulen" und „Internationalisierung der Hochschulausbildung" sind Schlagworte, die den Reformprozess im Hochschulbildungsbereich in den Ländern Ost- und Mitteleuropas von Anfang an begleiteten. So mancher Hochschulvertreter, insbesondere auch die Administratoren im Hochschulbereich betrachteten diese Begriffe gleichsam als „Zauberworte", deren Gebrauch allein die Qualität der Hochschulen aufwerten könne und damit ihre Aufnahme als *gleichwertige* Mitglieder in den Kreis der europäischen Hochschulen ermöglichen würde.

Gemessen an ihrem Stellenwert ist die Internationalisierung der Hochschulsysteme für die Länder der Region Ost- und Mitteleuropas eine Art „life-or-death internationalisation" (Teichler, 2000b, 4), die den betreffenden Ländern helfen soll, sich aus der jahrzehntelangen Isolation von der academic community zu befreien und die dadurch entstandenen Niveauunterschiede zu anderen Hochschulen vor allem im europäischen Raum, aber auch weltweit abzubauen bzw. auszugleichen.

Seit Anfang der 90er Jahre, d.h. unmittelbar seit Beginn der Transformation dominiert an den Hochschulen in den Ländern Ost- und Mitteleuropas ein Trend zur breiten Öffnung der nationalen Hochschulen und zu grenzüberschreitenden Aktivitäten. Mit Unterstützung der EU und vieler westeuropäischer Länder wurde begonnen, die Hochschulsysteme in Ost- und Mitteleuropa zu reformieren, wobei sich die aktive Hilfe insbesondere in der Anfangsphase auf die Ausweitung der studentischen Mobilität sowie der Mobilität von Lehrkräften und die Neugestaltung

der Curricula konzentriert hat.[1] Die Mobilität erstreckt sich allerdings auch heute, 10 Jahre nach Beginn dieser Umgestaltungsprozesse, immer noch auf eine Richtung – von Ost nach West. Trotz einer im Kern als erfolgreich zu bilanzierenden Hochschulzusammenarbeit mit den Ländern Ost- und Mitteleuropas stellt der DAAD in einem seiner jüngsten Berichte vom März dieses Jahres fest, dass die Zahl der Studierenden aus EU-Ländern an mittel- und osteuropäischen Hochschulen noch viele Wünsche offen lässt und man weit davon entfernt ist, von einem ausgewogenen Austauschverhältnis zu sprechen. „Im europäischen Durchschnitt kommen auf fünf MOE-Studierende[2], die in der EU studieren, ein Student aus EU-Ländern, der zum Auslandsstudium in eines der Beitrittsländer geht." (DAAD Euroletter, 2001, 6)

Hinzu kommt, dass studentische Mobilität in einzelnen Ländern (v.a. in Osteuropa) durch das Problem des brain-drain belastet ist, da die Rückkehrquoten bei den im Ausland Studierenden aus Osteuropa noch nicht zufriedenstellend sind oder aber es zu einem Verlassen des Heimatlandes der Absolventen nach Abschluss des Studiums kommt. Ganz ähnlich sieht die Situation bei den Hochschullehrern und Wissenschaftlern aus, die zu Gastaufenthalten im Ausland weilen und diese oft dazu nutzen, Arbeitsmöglichkeiten für längere Zeit oder dauerhaft zu finden, um nicht in ihre Heimatländer zurückkehren zu müssen. Aus der Perspektive der betroffenen osteuropäischen Länder ist das eine weniger positive Seite der Internationalisierung, da ihnen auf diese Weise dringend benötigtes, strategisch bedeutsames „intellektuelles Potential" für Wirtschaft und Wissenschaft verloren geht.

Die Ursachen für dieses unübersehbare akademische West-Ost-Gefälle liegen nur zu einem geringen Teil an den osteuropäischen Hochschulen selbst, sondern vor allem an wirtschaftlich und politisch generierten Rahmenbedingungen, daneben aber auch an eingewurzelten kulturellen Gegebenheiten, die sich beispielsweise an einseitigen Sprachbarrieren manifestieren.

Internationalisierung im Hochschulbereich umfasst heute im allgemeinen mehr als nur spezielle Angebote für ausländische Studenten oder den Austausch von Studenten und Hochschullehrern. Internationalisierungsaktivitäten sind Bestandteil des normalen Curriculums und der administrativen Strukturen vieler Hochschulen in der ganzen Welt geworden. Die Länder Ost- und Mitteleuropas haben dieses Niveau der Internationalisierung ihrer Hochschulen noch nicht erreicht, denn zu-

[1] Seit Ende der 90er Jahre kündigt sich ein Paradigmenwechsel dieser Programme an, d.h. dass z. B. anstelle des Hilfsprogramms TEMPUS der EU, das zur Unterstützung der Reformprozesse im Hochschulbereich konzipiert worden war, nun Bildungsprogramme treten, die auf eine gleichberechtigte Partnerschaft der beteiligten Länder setzen.

[2] MOE-Studierende = mittel- u. osteuropäische Studierende

nächst müssen eine Reihe von Voraussetzungen auf inhaltlicher, struktureller und institutioneller Ebene für eine Internationalisierung unter den neuen gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden.

4. Internationalisierung und Qualität der Hochschulen

Die Internationalisierung im Hochschulbereich in den Ländern Ost- und Mitteleuropas wird – vergleichbar westeuropäischen Ländern – als Qualitätskriterium und als Mittel zur Qualitätssicherung bzw. -steigerung (Qualitätsmanagement) angesehen. Auf den ersten Blick ähnelt das den entsprechenden Bestrebungen im westlichen Europa. Aus der Perspektive der MOE-Hochschulen kommt aber angesichts ihrer oftmals prekären materiellen Lage, das sehr viel stärkere Bestreben hinzu, über die Internationalisierung den Anschluss an die internationale Wissenschaftsentwicklung wahren zu können.

Das Niveau in Lehre und Forschung an den Hochschulen in den Ländern Ost- und Mitteleuropas vor Beginn der Transformation war in einer Reihe von Parametern durchaus mit international führenden Ländern vergleichbar. Erinnert sei in diesem Zusammenhang nur an die international geschätzte und anerkannte Ausbildung an einzelnen sowjetischen Hochschulen in naturwissenschaftlichen Fächern, die vor allem auf das hohe Niveau in der Forschung und deren Verbindung mit der Lehre an den Hochschulen zurückzuführen war. Nach internationalen Maßstäben war das Hochschulstudium in den Ländern der Region Ost- und Mitteleuropas aufgrund ihrer Ausrichtung nach dem „sowjetischen Modell“ stark verschult. Dies – wie auch die anderen ausgeprägten staatssozialistischen Idiosynkrasien – erwiesen sich in den Transformationsgesellschaften als wesentliche Hemmnisse, um eine neue Qualität in Studium und Lehre an den Hochschulen zu erreichen, die den aktuellen marktwirtschaftlichen Bedingungen Rechnung trägt.

Mehr denn je und vielleicht zwingender als in manch anderem westeuropäischen Land sehen sich die Hochschulen der postkommunistischen Länder derzeit vor die Aufgabe einer – im Vergleich zu früher – weitaus komplexeren Internationalisierung ihrer Hochschulen gestellt, da sie mit dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ und der Öffnung ihrer Gesellschaften nicht mehr vom „Rest der Welt“ künstlich abgeschottet werden und sie deshalb heute massiv mit den globalen Entwicklungsproblemen konfrontiert werden. Dies ist auch einer der Gründe dafür, weshalb die betroffenen Länder Bildung zu einem prioritären Bereich ihrer nationalen Entwicklung erklärt haben.

Die Qualität der nationalen Hochschulen steht im Zentrum der Reformbemühungen im Hochschulbereich.

Qualitätsentwicklung und Internationalisierung im Hochschulbereich vollziehen sich in den Ländern Ost- und Mitteleuropas eingebettet in den radikalen gesellschaftlichen Umbruch in einem Spannungsfeld zwischen national-spezifischem Anspruch an Hochschulbildung und dem Streben nach Einbindung in die internationale academic community . Dabei werden zwei wesentliche Ziele verfolgt:

- eine Renaissance bzw. Bewahrung traditioneller nationaler Bildungsinhalte und –werte sowie von Strukturen, die teilweise sogar sogenannte „sozialistische Errungenschaften“[3] mit einschließen;
- die Integration in den europäischen Bildungsraum sowohl als gleichberechtigter Kooperationspartner als auch als seriöser Konkurrent. (10 ost- und mitteleuropäische Staaten haben diese Absicht mit der Unterzeichnung der Erklärung von Bologna bekundet; weitere Staaten der Region haben bereits deutliches Interesse an einer Teilnahme bzw. Unterzeichnung signalisiert.)

In vielen ost- und mitteleuropäischen Ländern folgten unmittelbar auf den Zusammenbruch des kommunistischen Herrschaftsregimes die Aufhebung der rigiden staatlichen Kontrolle und der Einzug weitgehender Autonomie in die Hochschulen, die ihrerseits zu beträchtlichen „Einbrüchen“ in der Qualität von Hochschulausbildung führten. Interessanterweise suchen die Hochschulen nach einer Lösung für dieses Problem, indem sie zunehmend (wieder!) Verantwortung und Kontrolle seitens des Staates explizit einfordern (z.B. so in Russland und in Belarus).

Der Staat hat auf diese Forderung u.a. damit reagiert, dass in vielen der ost- und mitteleuropäischen Länder ein sogenannter „Staatlicher Standard“ fixiert wurde, der Inhalte und Umfang von Hochschulausbildung weitgehend festschreibt und der als nationaler Qualitätsmaßstab angesehen wird. Darauf bauen entsprechende Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren für staatliche und nicht-staatliche Hochschulen auf. Eine nähere Betrachtung dieser Standards lässt erkennen, dass man sich von staatlicher Seite aus darum bemüht, eigene, nationale und westliche bzw. internationale Erfahrungen der akademischen Ausbildung miteinander zu vereinbaren (z.B. durch die Einführung von gestuften Ausbildungsgängen nach angelsächsischem Vorbild parallel zur traditionellen Diplom-Spezialisten-Ausbildung). Wenngleich diese Standards aufgrund ihres teilweise strengen präskriptiven Cha-

[3] In der Russischen Föderation werden derzeit zum Beispiel öffentlich Diskussionen über die noch aus Sowjetzeiten stammenden Aufnahmeprüfungen als Voraussetzung für den Hochschulzugang geführt, die nach wie vor vor allem von den staatlichen Hochschulen – auch in anderen ehemaligen Teilrepubliken der Sowjetunion - praktiziert werden und die in modifizierter Form als landesweit einheitliche staatliche Prüfung an den Schulen (zusätzlich zur Abiturprüfung) weitergeführt werden sollen.

rakters in den Ländern selbst nicht unumstritten sind, sind sie ebenso ein wichtiger Bestandteil der Internationalisierungsstrategie, um die Hochschulen der Region Ost- und Mitteleuropas in den internationalen Kultur- und Bildungsraum einzubinden. Erst eine internationalen Maßstäben genügende (nationale) Ausbildung, für die entsprechende Voraussetzungen im jeweiligen nationalen Rahmen zu schaffen sind, wird den betreffenden Ländern die Wettbewerbsfähigkeit in Europa und weltweit garantieren.

5. National-staatliche Renaissance und Internationalisierung der Hochschulen – ein Widerspruch?

Trotz staatlicher Deregulierung der Hochschulen wird die Mehrheit der Hochschuleinrichtungen in Westeuropa staatlich finanziert. Das begrenzt – trotz aller gegenteiliger Bekundungen – den Grad ihrer Autonomie. Allein schon aus diesem Grunde ist deshalb damit zu rechnen, dass die westeuropäischen Hochschulen auch künftig stark von dem für sie maßgeblichen politischen Kontext geprägt sein werden. Noch ist nicht entschieden, in wie weit dieser politische Kontext in Zukunft neben regionalen und nationalen auch gesamteuropäische Züge tragen wird.

In den Transformationsgesellschaften Ost- und Mitteleuropas ist zu beobachten, dass der Reformprozess im Hochschulwesen stark durch den teilweise erst wiedererstehenden nationalen Kontext geprägt wird und dadurch Internationalisierungstendenzen überlagert bzw. hochschulpolitisch Prioritäten gesetzt werden, die die national-staatliche Entwicklung fördern sollen. Dies trifft vor allem auf Länder und Regionen zu, deren nationale Kultur und Traditionen im Zuge der „Sowjetisierung“ – wie in Russland oder in anderen ehemaligen Teilrepubliken der Sowjetunion, aber auch im ehemaligen Jugoslawien – zurückgedrängt und sogar offiziell unterdrückt wurden und die heute mit der Transformation ihrer Gesellschaften gleichzeitig eine nationale „Wiedergeburt“ erleben.

Derartige Entwicklungen scheinen zumindest temporär Internationalisierungsaktivitäten in den Hintergrund zu drängen und lassen den Eindruck eines Rückzugs des Hochschulwesens auf das Nationale entstehen. So hat man zum Beispiel in der baltischen Republik Lettland in den 90er Jahren von regierungsamtlicher Seite den Versuch unternommen, einen Hochschulzugang obligatorisch an die Beherrschung der lettischen Sprache zu knüpfen. Adressat dieser Maßnahme war die russischsprachige Bevölkerung des Landes, die lange Zeit auch nach der Loslösung Lettlands aus dem Staatenverbund der Sowjetunion noch die Mehrheit der Gesamtpopulation ausmachte (und auch heute noch ausmacht!). Unter der lettischen Bevöl-

kerung gibt es jedoch immer noch starke Ressentiments gegen die russische Bevölkerung im Land, deren Ursachen in der gewaltsamen Eingliederung Lettlands (1939) in die Union der Sowjetrepubliken und der anschließenden Sowjetisierung/Russifizierung liegen. Der Rückzug auf die Nationalsprache in der Hochschulausbildung – zumal einer international kaum bedeutsamen Sprache wie das Lettische – kam zunächst einer Absage an Internationalisierungsbestrebungen gleich, hat sich aber letztendlich – auch auf Druck der internationalen Gemeinschaft und im Kontext der Beitrittsverhandlungen zur EU – dort nicht durchgesetzt.[4]

6. Der „einheitliche Bildungsraum" – regionale Internationalisierung vs. europäische Internationalisierung

Eine *spezifische Tendenz* zur Internationalisierung im Hochschulwesen ist *in Osteuropa* zu beobachten, die auf einer Initiative der Russischen Föderation basiert. Russland engagiert sich seit 1992 für die Herstellung (bzw. Wiederherstellung) eines „einheitlichen Bildungsraumes", der sich zum einen auf das Territorium der Russischen Föderation bezieht (worauf hier nicht näher eingegangen wird) und der zum anderen auch eine grenzüberschreitende Dimension aufweist. Hinter letzterem verbirgt sich das Ziel eines Zusammenschlusses der Hochschulsysteme der Länder der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (kurz: GUS-Staaten)[5]. Speziell im Hochschulbereich geht es um eine Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit der Universitäten und Hochschulen des geographischen Raumes der GUS-Staaten. Unverkennbar ist, dass man an Erfahrungen aus staatssozialistischen Zeiten anknüpfen will, als man sich bereits einmal – und nicht ganz ohne Erfolg – unter einem anderen Vorzeichen zusammengeschlossen hatte – im Wettbewerb der Systeme!

---

[4] Ähnliche Entwicklungen hat es im Hochschulbereich in Estland und der Ukraine gegeben, die ebenfalls in den 90er Jahre obligatorische Sprachtests in die Aufnahmeprüfung für den Hochschulzugang integriert haben. Gerade in der Ukraine, einem Staat mit einem sehr hohen Anteil an russischsprachiger Bevölkerung im Osten und Süden des Landes, kam es daraufhin zu massiven Protesten.

[5] Die Gemeinschaft Unabhängiger Staaten wurde 1991 als lockerer Staatenverbund ehemaliger Sowjetrepubliken gegründet. Dazu gehören: Armenien, Aserbaidshan, Georgien (seit 1993), Kasachstan, Kirgistan, Moldawien, Russland, Tadschikistan, Turkmenistan, die Ukraine, Usbekistan und Weißrussland. Neben der Übernahme von internationalen Verpflichtungen der ehemaligen Sowjetunion (z.B. Erfüllung von Zusagen auf dem Gebiet der Abrüstung) dient diese Gemeinschaft vor allem auch dem (erneuten) Zusammenschluss der Potentiale der beteiligten Staaten, um so deren politisches und wirtschaftliches Gewicht international zu stärken.

Unter den neuen Bedingungen, d.h. der Existenz von autonomen Nationalstaaten, die sich an marktwirtschaftlichen Prinzipien orientieren, soll diese Gemeinschaft im Bildungsbereich wiederbelebt werden. Die Initiative geht von Russland aus, da die Russische Föderation über die größten (wirtschaftlichen) Möglichkeiten im Vergleich zu den anderen Beteiligten und ein hochentwickeltes Potential (aus dem Erbe der ehemaligen Sowjetunion) verfügt und daraus in gewisser Weise auch einen „Führungsanspruch" ableitet.

Der Zusammenschluss mit dem Ziel der Formierung eines einheitlichen Bildungsraumes der GUS-Staaten stellt eine spezifische, regionale Internationalisierungsstrategie dar. Das Vorhaben geht bereits über das Stadium der Diskussion auf politischer Ebene hinaus, es liegen eine Reihe greifbarer Ergebnisse vor wie z.B. die Einrichtung einer Filiale der renommierten Staatlichen Universität von Moskau (MGU) in der Ukraine oder aber die unmittelbar bevorstehende Eröffnung einer Russisch-Belorussischen Technischen Universität auf dem Territorium der Republik Belarus. Letztere sollte insofern mit größerer Aufmerksamkeit bedacht werden, da diese Universitätsgründung nicht nur Bestandteil der Strategie zur Schaffung eines einheitlichen Bildungsraumes ist, sondern darüber hinaus in die politische Zielstellung beider Staaten, in absehbarer Zeit einen einheitlichen Bundesstaat zu gründen, eingebunden ist. Die aktiven Vorbereitungen diesbezüglich schließen den Bildungsbereich ein, der in Belarus von je her stark russisch orientiert war. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre hat die Republik Belarus nach einer anfänglichen Öffnung zu Beginn der Transformation allen westlich geprägten Reformgedanken und Unterstützungsversuchen eine Absage erteilt hat (siehe insbesondere Petroukovich, 2000). Im Bemühen, um die Fortsetzung der begonnenen Reformen im Bildungsbereich, die grundsätzlich als notwendig erachtet wurden, kam es in der Folge zu einer verstärkten Annäherung an Russland, die durch das politische Vorhaben des Zusammenschlusses in einem gemeinsamen Staat gefördert wurde. Im übrigen orientieren sich die meisten GUS-Staaten mittlerweile, aufgrund fehlender Alternativen, wieder an Moskau – dies ist eine politische Entscheidung der Staaten, die mit sehr großer Wahrscheinlichkeit Konsequenzen auch für die weitere Entwicklung der nationalen Hochschulsysteme und den gemeinsamen „einheitlichen Bildungsraum" haben wird.

Die Internationalisierungsaktivitäten osteuropäischer Hochschulen, die auf die Schaffung eines einheitlichen Bildungsraumes abzielen, sind in ihrem Grundanliegen kompetitiv ausgerichtet und bleiben auf den Raum Osteuropa beschränkt.

7. Internationalisierungsprozesse und EU-Erweiterung – ein kurzer Ausblick aus hochschulforscherischer Perspektive

Der Prozess der politischen Integration in Europa kommt – betrachtet man vor allem einmal die Verhandlungen mit den Kandidaten aus Osteuropa für eine Aufnahme in die EU– nur recht zögerlich voran. Vergleicht man diese Entwicklung mit der Kooperation auf der Ebene der Hochschulen aus Ost- und Westeuropa, zeigt sich, dass gerade auf diesem Gebiet in den letzten 10 Jahren bereits vieles erreicht wurde. Die politischen Entscheidungen zur europäischen Integration beeinflussen (und hemmen vielleicht manchmal auch) diese Entwicklung.

Die Prozesse der europäischen Integration, insbesondere im Rahmen der aktuell anstehenden EU-Erweiterung sollten für die Hochschulforschung Anlass sein, die Analyse der Internationalisierung im Hochschulbereich aus ihrer Zentriertheit auf den angelsächsischen Raum und die kontinentalen Länder Westeuropas herauszulösen und aus der Beobachtung der Entwicklung von Internationalisierungsaktivitäten in Ost- und Mitteleuropa zu prüfen, inwieweit diese zum einen das Reformgeschehen im Hochschulbereich in den betreffenden Ländern und zum anderen die „Europäisierung des Hochschulwesens“ beeinflussen. Von ausschlaggebender Bedeutung wird sein, wie sich künftig die ost- und mitteleuropäischen Hochschulen in den europäischen Bildungsraum einbringen werden, welche spezifischen Strategien sie dazu wählen werden und welche Reaktionen auf ihr Vorgehen die westeuropäischen Hochschulen entwickeln werden.

Unter Umständen ist es in dieser neuen Konstellation denkbar, dass das mehr kooperativ geprägte Herangehen an die Internationalisierung der Hochschulen, das in den kontinentaleuropäischen Ländern ausgemacht wurde, durch ein eher kompetitives abgelöst wird, wie es bereits jetzt in den angelsächsischen Ländern zu beobachten ist (van der Wende, 2000). Des weiteren ist auch die Frage, ob Europa sich zu einem – mehr oder weniger stark in sich differenzierten – EU-Hochschulraum entwickeln wird, oder zu einer bipolaren Hochschullandschaft.

Literatur

Bachmaier, Peter (Hrsg.) (1996): Hochschulpolitik in Ostmitteleuropa 1945-1995, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.

Dahrendorf, Ralph (2000): Universities after Communism, edition Körber-Stiftung, Hamburg.

Erfolgreiche Hochschulzusammenarbeit mit Mittel- und Osteuropa, in: *DAAD-Euroletter* Nr. 17, März 2001, S.6/7, Bonn.

Federal’nyj zakon Rossijskoj Federacii „O vysšem i poslevuzovskom professional’nom obrazovanii, in: *Bjulleten’ Gosudarstvennogo komiteta Rossijskoj Federacii po Vysšemu obrazovaniju*, 10/1996, Moskva (in russ. Sprache)

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (1999): Hochschulpolitik in Russland und Deutschland. Redebeiträge im Rahmen der Deutsch-Russischen Hochschulbörse, Berlin 2.-4.5.99, Beiträge zur Hochschulpolitik 11/99, Bonn.

Kehm, Barbara M. (2001): Beziehungen zwischen Internationalisierung und Hochschulqualität, Vortragsmanuskript zur HoF-Tagung „Qualität – ein Essential von Hochschulpolitik?“, März 2001, Wittenberg (vgl. auch den Beitrag in diesem Band).

Kehm, Barbara M./Teichler, Ulrich (Hrsg.) (1996): Vergleichende Hochschulforschung, Eine Zwischenbilanz, Themenband II, Werkstattberichte 50, Kassel.

Last, Bärbel/Schäfer, Hans-Dieter (1991): Die internationale Dimension der Hochschullandschaft: Ausländer- und Auslandsstudium unter besonderer Berücksichtigung der Wissenschaftsbeziehungen zu Osteuropa, Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst, Projektberichte 4/1991, Berlin.

Petroukovich, Nikolai (2000): Social Sciences and Higher Education in Belarus: Need and Potential for Reform, in: Civic Education Project, Discussion Series, vol. 1, Number 5, Budapest

Reviews of National Policies for Education, Tertiary Education and Research in the Russian Federation, OECD, Centre for Co-operation with Non-Members, Paris 1999.

Rossijskie vuzy na meždunarodnom rynke obrazovatel'nych uslug. Meždunarodnaja dejatel'nost' vuzov segodnja, in: *Alma mater* 8/1998, S. 27-32, Moskva (in russ. Sprache).

Sadovničij, V.A., Kochanova, L.A. (2000): MGU v Sevastopole , in: *Vysšee obrazovanie* 5/2000, S. 40-44, Moskva (in russ. Sprache).

Slepzov, M. (1998): Rossijskie vuzy na meždunarodnom rynke obrazovatel'nych uslug. O nekotorych itogach i pervoočerednych zadačach, in: *Alma mater* 8/1998, S.21-24, Moskva (in russ. Sprache).

Teichler, Ulrich (2000a): Internationalisierung als Aufgabe der Hochschulen in Europa, in: Joerden, Jan C. (Hrsg.) Universitäten im 21. Jahrhundert, Springer Verlag, Heidelberg.

Teichler, Ulrich (2000b): Internationalisierung – auch eine Gestaltungsaufgabe für die Hochschule?, Vortragsmanuskript, Darmstadt-Kassel-Runde.

van der Wende, Marijk C. (2000): Internationalisation strategies in Anglo-Saxon and continental European countries: different contexts, rationales and paradigms, Vortragsmanuskript, Darmstadt-Kassel-Runde.

Comment: Internationalisation and Quality of Higher Education

Marijk van der Wende

My name is Marijk van der Wende. I work at the Center for Higher Education Policy Studies, CHEPS, at the University of Twente in the Netherlands. You might have heard of the Center. It exists for over 15 years now. It was founded by Professor Frans van Vught, and our current scientific director is Professor Guy Neave. I have been working at CHEPS for three years now. My special research interests are Internationalisation of Higher Education and the role of Information and Communication Technology in Higher Education.

1. Concepts: Globalisation and Internationalisation

I would like to reflect on the papers presented by Dr. Kehm and Dr. Teichmann by adressing a number of themes: first the main concepts, then I will say a few words about the levels and the actors and the interaction between them. After that I'll come to the specific issue of internationalisation and quality assurance and then back to the wider context again, but in a more practical way.

Dr. Kehm has used both the concepts of globalisation and internationalisation. I think it is worthwhile looking bit closer at those concepts and what can be said about them. I will first try to explore the difference between the concepts. Globalisation is not just "more international". It seems like that because the debate often goes that way. Institutions have been saying for a number of years: "We want to be international, we have an international mission" and now that grows automatically into: "We want to be a global university or we want to have a global mission". But I think there is more to that and that global is just not simply more international.

What we find a lot in the literature, and Dr. Kehm has refered to that, is that globalisation is seen as the macro social economic process. As an external factor it is changing the environment of the higher education institutions. Internationalisation is seen as the internal institutional and policy base responding to that. Or in other words, as the university leaders sometimes like to say: "Globalisation we can not control but internationalisation we can".

Another very important difference is, and Dr. Kehm pointed to that, that according Peter Scott (and that is also more generally consistent with the literature on globalisation and internationalisation) the major difference is the perception of the role of the nation state. Globalisation as a concept claims that the role of the nation state will eventually erode or is already eroding. Whereas internationalisation as a concept is based on increasing

cooperation between nation states. That is a very important key concept for understanding these trends in higher education and I agree with Dr. Teichmann's observation that higher education is still by and large based on its national context. Be it only because most of the funding comes from public national sources and aso other major functions like regulation and evaluation are being exercised by the government. But at the same time we have to acknowledge that this is changing.

With respect to Dr. Teichmann's paper I would also like to comment that the difference between Western and Central Eastern European institutions in their internationalisation, tradition and position is probably less dramatic than it seems. Of course, the extremes are important. But there is a whole group in the middle, which shows considerable overlap. There are two reasons why differences may, certainly over time, be less dramatic. First of all, not all Western higher education institutions have always been so international. In their teaching function for at least the last 150 years they have served national aims and interests by training national elites, and by producing specific professionals for civil service. And also the claim that the research function has always been international, should be differentiated. This depends very much on the type of institution and in particular on the specific discipline. Another general claim is that universities have this long-standing tradition, since the middle ages, of wandering scholars and international links. That is only true for a very small group of institutions which have that age. We should not forget that a large part of the institutions we know nowadays have been founded after the Second World War. So despite the general claims, there is a large proportion of institutions in Western Europe who really started to internationalise almost from scratch in the early nineties or late eighties.

An the other hand there are reasons why institutions in Central and Eastern Europe may be able to accelerate their internationalisation process. The first is that they depend to a larger extent on their international context than many institutions in the West. There is often less money in the country in terms of the percentage of public funding available for higher education and greater competition from private institutions has to be faced. Consequently, these institutions have to compete more actively for international rescources. This is why we see such quite pronounced internationalisation strategies in these institutions. They cannot afford to stay behind. So over time, in twenty or twenty-five years, it will be very interesting to see where they are. It may be that they have caught up to a large extent, because of the sheer need and external pushes. A big difference is of course the level of autonomy and the management conditions under which they have to achieve this. I will come back to that. There is a big difference between Central Eastern European institutions and Western institutions in this respect.

The relationship between the concepts of globalisation and internationalisation is a very complex one. First,

both concepts are multi-dimensional. Globalisation has not only an economic dimension, but also a political and a cultural one. All those are meaningful for higher education and the analysis of the phenomenon. Also in the internationalisation literature, the economic, cultural and political dimensions are distinguished. Furthermore, in the wider literature, globalisation as a concept seems sometimes to be opposed to internationalisation. Especially the anti-globalists like to argue that globalisation trends can often better be explained as increased cooperation between national states. In this wider debate, it is not always clear what is seen as external influence and what as the internal response. Third, globalisation is strongly linked to something I missed a little bit in the paper, namely to the concept of the knowledge economy and the role of information and communication technology. I think in our analysis, the changes in the higher education environment should be seen in that larger context. We know little about how it exactly impacts higher education, because not much systematic research has been carried out so far. But in our efforts to do so, we should be aware of two points:

- Globalisation in combination with the knowledge economy and ICT impacts higher education in terms of the growing and the changing demand for higher education. There is an expanding demand for higher education in certain regions, but also in countries where there is already a quite high level of participation in higher education. Furthermore, it is changing the type of demand for higher education, e.g. for lifelong learning or flexible forms of higher education etc.
- The second impact is that we see more competition. International competition, also from private and corporate higher education providers, which has to do a lot with the intended liberalisation of the higher education market. It is there already to some extent and further liberalisation is announced. You have certainly heard of the World Trade Organisation, which will include education services in the next negotiation round.

As Dr. Kehm said, German institutions may not be global players, probably not or not yet. But global players are in Germany. That also affects the higher education landscape as such. And although we do not see big numbers or students massively shifting from the public to the private system, it does influence the landscape, and it exerts pressure to consider certain topics. Another thing that we have to realise is that globalisation impacts higher education in a much broader area than internationalisation alone. It's not like a simple linear relationship between globalisation and internationalisation as a response to that. Globalisation may as well impact the organisation of research, the funding arrangements and the profiles of staff and students. This broader impact needs to be studied.

In order to do so, we need to ask the type of questions that Dr. Kehm has put at the bottom of her paper. These transfer to the conceptual level: How can we understand and explain the changing

context of higher education? This is linked to and should include the changing paradigms within the internationalisation area as such, which are often labeled as "cooperation" and "competition". In continental Europe we know the tradition of cooperation in internationalisation, but it could also be labeled as the pre-1990s model of internationalisation. Increasingly, however, we see competition as the paradigm coming into internationalisation. This could be labeled as Anglo-Saxon tradition or the post-1990s model for internationalisation. We don't know exactly how they relate to each other. Are they distinct or opposed or even conflicting? Or are they too extremes on the same scale or continuum, or can they perhaps in practise be effectively combined by institutions? In any case they are both present in the current internationalisation process, both in Western and in Central Eastern European countries.

2. Actors and Levels

The distinction which was put forward by both presenters between supranational, national and institutional levels is in principle a good ordering principle. However, it should not be understood in an oversimplified way. The situation in Europe t is much more complex.

The supranational level should not be understood as the EU only. There is much more than that and we should always realise that the competences of the European Union in the area of education are highly limited because of the subsidiary principle. The Bologna process about which we have heard a couple of times in the presentations is a major process. It is initiated by the ministers of education of 29 European countries, who voluntarily signed a Declaration expressing their intention to come to a further convergence of the higher education systems. If convergence, harmonisation, and accreditation at the European level is to happen, it is going to come from this initiative, rather than from the European Commission's actions.

The EC was first left out, but is now involved, but certainly not as the leading party. In terms of interaction at this level the process is highly interesting. It seems that there is more trust at the moment in intergovernmental cooperation than in supranational coordination.

The second point that Dr. Kehm made is that the title of the Bologna declaration mentions the "European higher education space", and not a "European higher education market". And you are right. Although one of the Bologna Declaration's main aims is to enhance the international competitiveness of European higher education vis-à-vis the rest of the world, we do not want to label the internal European area as a market. The main reason for this is the general perception of higher education as a public good and a democratic right. The question is if this paradoxical model will work out.

We should also realise that there are more and other actors at the supranational level than the one that were mentioned in the presented papers. Besides the cooperation between individual countries and the other intergovern-

mental organisations (OECD, UNESCO, etc.), we can observe the growing importance of consortia of universities and of professional organisations. Besides, there are the students and the employers, which are also more and more organised internationally. Consequently, we need a multi-level, multi-actor perspective in our analysis of the changing higher education landscape. In the new CHEPS research programme we conceptualised this as the “stakeholder society” and we try to investigate how this influences the higher education systems and how this impacts for instance the concept of steering. This will definitely become more complex: "from steering to coordination". We expect to see more mixed models of governmental steering, market mechanisms and other types of coordination.

Related to this is the question about the position and role of individual institution in this landscape. We see increasingly that they are not only responsive, reactive, but that they become more and more pro-active and entrepreneurial. In doing so they increasingly bypass national regulations, including national evaluation and accreditation systems. This makes the issue of internationalisation and quality assurance so important.

3. Internationalisation and Quality Assurance

The Bologna process has put accreditation clearly on the European agenda. This is related to the comparability of degrees. One has to look into the actual content and quality of a programme in order to be able to really compare it internationally. Another argument for European level initiatives in accreditation is the issue of transnational education. Courses provided by foreign institutions (sometimes virtual) into the European countries, urge the need for efficient consumer information and protection measures.

So I agree with Dr. Kehm that the link between the two concepts is very important. Both quality assurance and internationalisation have developed over the last 10 – 20 years as very important systematic characteristics of higher education. But for a long time they had been very disconnected from each other. This is changing now. As was set out in the presentations, the quality of higher education is considered more and more in an international context. Increasingly institutions like to benchmark their quality internationally and we need to be able to present the quality of European higher education in an international and transparent way.

Dr. Kehm has distinguished three perspectives: a theoretical perspective, a methodological and an application or user oriented perspective. There is a stronger international dimension in quality assurance criteria coming more from international comparisons and from the inclusion of international experts and peers. But also here, more attention should be paid to the other types of actors. For instance the international consortia of universities, who have the aim to benchmark and accredit quality internationally. Universitas 21 is a well known example, but also the European

Consortium of Innovative Universities (ECIU), which has a German member in Dortmund, aims to accredit higher education programmes. Furthermore there are initiatives like the institutional audit programme of the CRE, the international accreditations of EQUIS (for management schools) and ABET (for engineering programmes) and the like, who show that accreditation is not only the role of the national agencies anymore.

From the methodological perspective the purposes and processes of quality assurance are changing. From accountability and improvement which were the major purposes of quality assurance for a long time in Europe, to more transparency for the users, the clients of higher education. From quality assurance to accreditation and benchmarking and probably even ranking in the eyes of some. From internal to more external oriented approaches. From inter-subjectivity to more objective approaches. From supply control to consumer information and protection. However, as regards the last two points, I would like to say that peer review remains as a major mechanism. These changes may be less dramatic than it seems because one of the main mechanisms does not change.

A project to develop a European accreditation scheme has been launched in a context of the Bologna process. It is attracting a lot of attention and is controversial at the same time. It is expected that further initiatives in this context will involve the national agencies as well as the other, internationally organised actors (e.g. the institutions, professions, employers, students, etc.).

The position of the Central and Eastern European countries in this whole process is very interesting. They have shown great interest in the process. First of all because the European standards for quality are an important aim for them. Second because in many cases their national quality assurance systems do not provide for new types of institutions, which are set up in great numbers in which represent serious competition.

4. Harmonisation/Covergence and Diversification

Concerning harmonisation and diversification, Dr. Kehm came up with a number of very interesting questions. She quoted Dr. Sporn from Vienna who pointed to differentiation and competition at the national level versus harmonisation and convergence at the supranational level. Dr. Sporn made the distinction between system level convergence, institutional level partnerships and programme level imitation. These issues are very interesting and require some more theoretical framing. First, I think we need to develop a theoretical view on the relationship between cooperation and competition. Economic theory can be helpful there. And second, I think we have to realise that national contexts and policy concerns are quite different. If you would compare Germany and the Netherlands, for instance, in the Bachelor and Master process the rationales to adopt that model are completely different between the countries, but still we adopt the same solution. And that is what we see in Europe at the moment. Our prob-

lems are different, but we adopt the same solutions. And how that convergence can be explained is an interesting question. What type of isomorphism are we dealing with?

5. The Wider Context / the Changing Landscape

The wider context of German higher education is more than the EU and being a member state of it. Global trends are affecting higher education in Germany. New providers moving in (virtual ones, like the University of Phoenix, or the corporate universities, like Lufthansa) and German institutions are interested in marketing themselves internationally. Ms. Schmeeken from the DAAD can tell about the major efforts her organisation is producing in that respect. ICT starts to play a more important role. Furthermore, as many other countries Germany is facing import and export problems with respect to talented students and scholars. IT-people are attracted from abroad and governmental initiatives try on the other hand to prevent too many people to go to the USA (120 Million DM has recently made available for this).

As in many other countries, also in Germany the market for higher learning is expanding and becoming more diverse (including lifelong learning). More and more qualifications at academic level are gained outside the context of the traditional higher education sector. This raises the question what we want to research: the traditional higher education institutions, the Hochschulen, as we know them for long, or do we want to study higher learning in a global knowledge economy?

V.

Ausblick

Zur Standortbestimmung der Hochschulforschung in Wittenberg

Reinhard Kreckel

1. Hochschulreform und Hochschulforschung (301)
2. Typen von Hochschulforschung (302)
3. Qualität als “essentially contested concept“ (303)
4. Hochschulforschung in akteurszentrierter Perspektive (309)

1. Hochschulreform und Hochschulforschung

Das Prinzip "Einheit von Forschung und Lehre" ist das Leitmotiv der deutschen Hochschulen, zumal der deutschen Universitäten. Wilhelm von Humboldt ist dabei ihr viel berufener Kronzeuge. Nun trifft es sich aber, dass vor nicht allzu langer Zeit ein verantwortlicher Bundesminister in aller Öffentlichkeit der deutschen Professorenschaft den Fehdehandschuh hinwarf und äußerte, Humboldts Universität sei tot[1]. Ich denke, der Minister wollte sich mit diesem provokativen Satz zum Sprecher einer breiten, parteienübergreifenden Grundströmung machen. Das ist ihm gelungen. Die von ihm beschworene Grundströmung ist auch durch den letzten Regierungswechsel nicht schwächer geworden.

Diese Strömung geht davon aus, dass das deutsche Hochschulwesen antiquiert sei und eine tiefgreifende Hochschulreform unabdingbar wäre. Die Hochschulen hätten in Forschung und Lehre ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität verloren. Sie seien insgesamt zu ineffektiv, zu praxisfern und zu teuer. Das müsse grundlegend geändert und das Kosten-Nutzen-Verhältnis ins Lot gebracht werden.

Im Zeitalter chronischer Finanzknappheit und großer Studentenzahlen klingt das für viele Ohren verführerisch. Andererseits ist es aber auch nicht verwunderlich, dass die von derartigen Reformvorstellungen betroffenen Hochschullehrer und ihre Interessenvertretungen (etwa: der Deutsche Hochschulverband oder der neu gegründete Allgemeine Deutsche Fakultätentag) vehement dagegenhalten. Sie sehen akademische Kernaufgaben in Gefahr, wenn die Hochschulen, vor allem die Universitäten, wegen ihrer andauernden Unterfinanzierung zur Überbetonung der Lehre und zur Schwächung der Forschung gezwungen würden. Dadurch müsse nicht nur die Forschung leiden, auch die wissenschaftliche Qualität der akademischen Lehre und die Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses würden gefährdet. Als Beleg verweisen sie dabei gerne auf das gescheiterte sowjetische Modell, das zwischen forschenden Akademien einerseits und nur noch lehrenden Hochschulen andererseits unterschieden habe – mit bedauerlichen Konsequenzen für die Qualität der Lehre, aber auch der Forschung.

Die Minister wechseln, aber die Konfliktlinien bleiben: Auf der einen Seite stehen die Kritiker der Hochschulen, die deren Leistungen bemängeln, auf der anderen die Vertreter von Hochschulinteressen, die sich über Unterfinanzierung und Fremdbestimmung beklagen und Gefahren für die Qualität der Forschung sehen.

---

[1] Bundesforschungsminister *Jürgen Rüttgers* äußerte dies im Rahmen einer Ansprache anlässlich der Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz am 24. 4. 1997 in Siegen.

Die konkreten Streitthemen ändern sich – zur Zeit geht es hauptsächlich um die geplante "Dienstrechtsreform".[2] Aber die grundlegende Kontroverse geht weiter. Immerhin scheint mittlerweile auf allen Seiten Einigkeit zu bestehen, *dass* in Deutschland eine grundlegende Hochschulreform notwendig sei. Uneinigkeit herrscht aber weiterhin darüber, *was* getan werden müsse und welche konkreten Ziele, Mittel und Wege für die Hochschulreform erforderlich seien.

Dies sind die groben Konturen des hochschulpolitischen Umfeldes, in dem das HoF Wittenberg sich bewegt – ein umkämpftes, aber spürbar von Veränderungsdruck gekennzeichnetes Feld. Die Aufgabe des HoF als H*ochschulforschungs*institut kann es freilich nicht sein, in den hochschulpolitischen Kontroversen Partei zu ergreifen. Sie sind vielmehr Teil seines Forschungs*gegenstandes*, ebenso wie die bereits stattfindenden Hochschulreformaktivitäten. Mit wissenschaftlichen Methoden und *sine ira et studio* hat die Hochschulforschung den Reformprozess zu begleiten und Sachargumente beizusteuern.

2. Typen von Hochschulforschung

Nun ist aber die wissenschaftliche Orts- und Aufgabenbestimmung der "Hochschulforschung" nicht so ohne weiteres gegeben, wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Eine empirisch fundierte Übersicht des Kasseler Hochschulforschers *Ulrich Teichler* kann hier gute Dienste leisten. Im Rahmen eines international vergleichenden Projektes über Formen der Hochschulforschung schlägt er die Unterscheidung von *sechs Typen von Hochschulforschung* vor, die ich kurz vorstellen möchte[3]:

1. Der erste Typus umfasst reine Fachwissenschaftler – häufig Politikwissenschaftler, Historiker, Juristen, Theologen oder auch Philosophen – die sich, gestützt auf ihre Primärerfahrung als Hochschullehrer, aber ohne vertieften Be-

[2] Vgl. dazu etwa die Unterschriftensammlungen für und gegen die von der Bundesregierung geplante Dienstrechtsreform – auf der einen Seite die vom Deutschen Hochschulverband initiierte Protestaktion "Schützt die Universitäten vor der Abwanderung ihrer Spitzenkräfte" (FAZ, 28.3.2001), die von mehreren Tausend Hochschullehrern unterzeichnet wurde, auf der anderen Seite die reformbefürwortende "Erklärung von 464 deutschen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Ausland" (wysiwyg://32/http://www.geocities.com/hochschulreform/).

[3] *U. Teichler*, Higher Education Research and its Institutional Basis. In: *Schwarz, S./Teichler, U.* (eds.), The Institutional Basis of Higher Education Research, Dordrecht/Boston/London: Kluwer 2000, S. 13-24, bes. S. 19f.

zug zur professionellen Hochschulforschung, dem Thema "Hochschule" als einem Anwendungsbeispiel für ihre eigenen theoretischen Fragestellungen zuwenden.

2. Dem zweiten Typus gehören Sozialwissenschaftler (z.B. Hochschulpädagogen, Wissenschaftssoziologen, Universitätshistoriker, Verwaltungswissenschaftler) an, die sich mehr oder weniger ausschließlich auf den Forschungsgegenstand "Hochschule" spezialisiert haben, ohne aber Hochschulforscher im umfassenden Sinne sein zu wollen. D.h. diese Forscher orientieren sich primär an ihrer eigenen Fachdisziplin, nicht an der Hochschulforschung.
3. Genau das aber kennzeichnet den dritten Typus – also: die institutionell verankerten akademischen Hochschulforscher. Sie arbeiten interdisziplinär, in der Regel im Rahmen eines speziellen Hochschulforschungsinstituts. Ihre wesentliche wissenschaftliche Bezugsgruppe sind andere Hochschulforscher, und sie unterstützen häufig auch Bestrebungen, der Hochschulforschung ein eigenständiges professionelles Profil zu geben.

4./5. Beim vierten und fünften Typus geht es um angewandte Forschung, um Auftragsforschung, Ressortforschung, professionelle Hochschulplanung und –beratung, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen u.ä. Kennzeichen dieses Typus von praxisnaher Hochschulforschung ist die enge Bindung an thematische und oft auch methodische Vorgaben ihrer Auftraggeber – vor allem Ministerien, Stiftungen, Verbände, Wissenschaftsorganisationen, Gewerkschaften, aber auch die Hochschulen selbst.

6. Der sechste Typus sind erfahrene hochschulpolitische Akteure, "reflektierende Hochschulpraktiker", wie *Teichler* sie nennt. Er denkt dabei an Hochschulrektoren, Präsidenten, Kanzler, hochschulpolitisch versierte Abgeordnete, Ministerialbeamte u.ä., die sich mit eigenen Publikationen und Analysen an der Hochschulreformdiskussion beteiligen.

Lässt man diese Typologie nun auf sich wirken, so erkennt man sofort, dass die Hochschulforschung im engeren Sinne – also: *Ulrich Teichlers* Typus 3, dem ja auch das Wittenberger Institut für Hochschulforschung angehört – eine Reihe von ernst zu nehmenden Konkurrenten hat -, die ihr das Feld streitig machen:

So ist es fast unumgänglich, dass institutionelle Hochschulforscher des Typus 3 immer wieder mit dem Vorwurf der interdisziplinären Oberflächlichkeit konfrontiert werden, der vor allem von thematisch einschlägig arbeitenden Fachwissenschaftlern des Typus 1 und 2 ausgeht. Wenn es der Hochschulforschung allerdings gelingt, diese Feuerprobe zu bestehen und fachwissenschaftliche Einwände durch die Qualität ihrer Arbeit auszuräumen, dann ist der Vorteil ganz auf ihrer Seite. Es

ist der Vorteil ihrer interdisziplinären Offenheit, der den reinen Fachwissenschaften oftmals fehlt.

Von praxisnahen Forschern des Typus 4 und 5 hingegen, deren Forschung mehr oder weniger stark auf hochschulpolitische Vorgaben und Interessenbindungen Rücksicht zu nehmen hat, muss die akademische Hochschulforschung mit einem ganz anderen Einwand rechnen: Man qualifiziert ihre Forschungen vielfach als blauäugig und realitätsfremd ab – oder ganz einfach als "zu akademisch". Gelingt es ihr freilich, auch diesen Einwand durch die fachliche Qualität ihrer Arbeit zu entkräften, dann hat die akademische Hochschulforschung den großen Vorzug, dass ihre Ergebnisse unabhängig zu Stande gekommen sind und deshalb als genuin wissenschaftliche Befunde gelten können. Außerdem ist es für sie auch von Vorteil, sich ständig im Kreuzfeuer der Kritik politiknaher Hochschulexperten bewähren zu müssen und dadurch den Praxisbezug nie aus den Augen zu verlieren.

In diesem Sinne ließe sich also geradezu sagen: „Konkurrenz macht stark" – kein schlechtes Markenzeichen für die institutionelle Hochschulforschung. Aber sie hat es noch mit einem weiteren Typus von Konkurrenten zu tun, vielleicht dem schwierigsten: Das sind die Konkurrenten des Typus 6 - also die über hochschulpolitische Themen publizierenden Akteure der Hochschulpolitik. Ihnen sollte man vielleicht noch einen Typus 7 zur Seite stellen – nämlich: die Hochschulangehörigen selbst, insbesondere Professoren, die sich zwar in der Regel nicht gründlich mit Hochschulpolitik, geschweige denn mit den Ergebnissen der Hochschulforschung befassen. Unter Berufung auf ihre fachwissenschaftliche Kompetenz und ihre persönliche Hochschulerfahrung sehen sie sich aber gewissermaßen als "natürliche" Hochschulexperten, die es allemal besser wissen als "abgehobene" fach- und ortsfremde Hochschulforscher, die nur vom "grünen Tisch" aus argumentieren könnten.

Die Spezies 7 – mit ihrem ständigen Hinweis auf ihre unhintergehbare Primärerfahrung und den "gesunden Menschenverstand" – ist der Schrecken aller empirisch arbeitenden Sozialforscher. In verfeinerter Form nimmt sie aber auch die Gestalt des Typus 6 an – womöglich gar die eines Altrektors, der vermeintlich alle Schliche kennt. Indessen, so irritierend es für gestandene Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher auch sein mag: Ihre Forschungsergebnisse müssen auch durch das Nadelöhr der Kritik vom Typus 6 und 7 hindurch. Denn nur wenn es gelingt, auch der Binnenperspektive der Hochschulangehörigen und ihrer Repräsentanten Rechnung zu tragen, besteht für die Hochschulforschung die Aussicht, dass ihre – ja oft unbequemen – Befunde auch in den Hochschulen selbst verstanden und akzeptiert werden können.

HoF Wittenberg ordnet sich eindeutig dem Typus 3 der Teichlerschen Klassifikation zu – allerdings mit einigen Besonderheiten: Zum einen hat es, als An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit einem Universitätsprofessor als Direktor, eine direkte Anbindung an die Hochschulwirklichkeit im Sinne der Typen 6 und 7. Zum andern unterhält es aufgrund der faktischen Grundfinanzierung durch Bund und Land Sachsen-Anhalt auch eine besondere Beziehung zur politischen Handlungsebene und zu den eher politiknahen Forschungs- und Serviceeinrichtungen des Typus 4 und 5.

Insofern sind dem HoF Wittenberg, schon aufgrund seiner eigenen Position innerhalb des hochschulpolitischen Feldes, die Balanceakte zwischen Wissenschaftsfreiheit und politischen Erfordernissen, zwischen Partikularinteressen und universitärer Gesamtperspektive nicht fremd. Und auch das akademische Grundverständnis ist ihm nicht abhanden gekommen, dass gehaltvolle und langfristig nützliche Forschung nur dort gedeihen kann, wo sie von Interessenbindungen frei ist. Das gilt auch für die Hochschulforschung.

3. Qualität als "essentially contested concept"

Das Institut für Hochschulforschung Wittenberg, obwohl erst 1996 gegründet, fußt auf einer langen Tradition professioneller Hochschulforschung. Es geht zurück auf das nach der Wende aufgelöste "Zentralinstitut für Hochschulbildung" der DDR (ZHB) und die daraus entstandene "Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst". Die wertvollen Bibliotheksbestände dieser Einrichtungen werden im HoF weiter gepflegt.

Das HoF hat im Herbst 1996 seine Forschungstätigkeit in Wittenberg zunächst unter dem allgemeinen Rahmenthema "Hochschule im gesellschaftlichen Wandel" aufgenommen. Bald wurde diese Thematik jedoch weiter zugespitzt – auf die noch heute verbindliche Forschungsperspektive des Instituts "Qualitätsentwicklung an Hochschulen in akteurszentrierter Perspektive".

Der hier vorgelegte Band, der der Bilanzierung der bisher geleisteten Arbeit des HoF dienen soll, steht deshalb unter der Überschrift : "Qualität – Essential von Hochschulreformen?". Mit dieser Wortwahl ist zweierlei beabsichtigt:

- Zum einen soll damit verdeutlicht werden, wie die unterschiedlichen Forschungslinien, die in den letzten Jahren im Institut verfolgt worden sind, sich in das gemeinsame Oberthema "Qualitätsentwicklung" einfügen.
- Zum anderen ist das Fragezeichen bei der Themenstellung ernst zu nehmen: Inwieweit trifft die häufig wiederholte Behauptung tatsächlich zu, dass "Quali-

tät“, “Qualitätssicherung“, “Qualitätsverbesserung“ usw. wirklich ein “essentieller“ Bestandteil der Hochschulreformaktivitäten sind, die wir zur Zeit überall erleben.

Das Streben nach “Qualität“, im Sinne eines andauernden Bemühens um exzellente Studien-, Lehr- und Forschungsleistungen, ist für die Hochschulen nichts Neues. In der Geschichte des Abendlandes ist die Universität nach meiner Einschätzung *die* Institution gewesen, die den Gesichtspunkt der “Qualität“ als erste systematisch zu ihrem Leitmotiv gemacht hat. *Disputationes, examina* oder *rigorosa* waren Verfahren, in denen sich seit Alters her das Bestreben der Universitäten manifestiert hat, Qualität und Leistung einzufordern und zu kontrollieren. Nur wer in Wort und Schrift die Qualität seines Wissens und seiner Gelehrsamkeit unter Beweis stellte, gewann die Anerkennung der Fakultäten und der gelehrten Welt. Zumindest war das die Norm, gegen die, wie gegen alle Normen, freilich auch verstoßen wurde.

Aber trotzdem galt und gilt: Qualitätssicherung ist schon seit langer Zeit, mindestens seit der Zeit der Renaissance und Aufklärung, ein fester Bestandteil des Selbstverständnisses der Hohen Schulen und der dort gepflegten Wissenschaften. Das bewährte Verfahren der Qualitätssicherung war die kollegiale Kritik, also: die freie öffentliche Auseinandersetzung in Wort und Schrift über die Qualität wissenschaftlicher Leistungen. Mit anderen Worten, die *wissenschaftliche Methode selbst*, die jede Aussage prüft und nur das gelten lässt, was kompetenter Kritik standhält, diese wissenschaftliche Methode *war und ist die anerkannte Methode der Qualitätssicherung an den Hochschulen.* Man wird sogar mit gutem Grunde behaupten können, dass das methodenkritische Instrumentarium der Fachwissenschaften im Laufe der Wissenschaftsgeschichte immer weiter geschärft worden ist. Es sorgt dafür, dass der Erkenntnisfortschritt nicht zum Stillstand kommt.

Wenn das nun aber der Fall ist, dann wird die Dramatik der Situation, in der sich die Hochschulen heute zu befinden scheinen, erst richtig spürbar:

- Einerseits gehören Qualität und Qualitätssicherung schon immer zum “essentiellen Kern“ des Selbstverständnisses der Hochschulen. Darüber herrscht in den gegenwärtigen hochschulpolitischen Auseinandersetzungen unter allen Beteiligten breiter Konsens.
- Andererseits aber wird öffentlich – und ebenfalls mit breiter Zustimmung – vorgetragen, dass die Hochschulen mittlerweile gar nicht mehr wirklich in der Lage seien, ihre Qualität aus eigener Kraft sichern zu können.

Sollte sich diese Diagnose als gerechtfertigt erweisen, dann wäre es um den Kern der Hochschulen tatsächlich schlecht bestellt. Sie hätten dann nämlich ihre Fähig-

keit verloren, ihre ureigenste Aufgabe angemessen zu erfüllen. Viele ihrer Kritiker behaupten das ja auch.

Allerdings, es könnte auch noch etwas ganz anderes der Fall sein. Es lässt sich nämlich auch argumentieren, dass Qualität nicht nur ein "essentielles" Merkmal von Wissenschaft und Hochschule sei, sondern auch ein *"essentially contested concept"*. Damit beziehe ich mich auf den britischen Politikwissenschaftler *Steven Lukes*[4]. Folgt man ihm, so muss man "Qualität" als ein zwar unverzichtbares, aber prinzipiell umstrittenes Leitmotiv der Hochschulen verstehen. Das heißt, "Qualität" wäre demnach nicht nur als ein objektivier- und messbares, letztlich aber unkontroverses Leistungsziel der Hochschulen zu begreifen, sondern immer auch als ein Gegenstand von Auseinandersetzungen über hochschul- und gesellschaftspolitische Prioritäten.

Nimmt man diese Gedanken ernst, so muss man davon ausgehen, dass bei der Debatte über die Sicherung der Qualität von Forschung und Lehre an den Hochschulen immer *auch* ein Interessenkonflikt mit im Spiel ist. In diesem Interessenkonflikt geht es darum, welche Qualitätsstandards gelten sollen und wer über ihre Einhaltung wacht.

Oben wurde bereits hervorgehoben, dass sich die Hochschulforschung in einem hochschulpolitisch umkämpften Feld bewegt – ein Umstand, der gerade jetzt, in einer Periode starker Hochschulreformdynamik, besonders spürbar wird. Das heißt, über die Leitvorstellung, *dass* Qualitätsorientierung und Erkenntnisfortschritt immer ein "essentielles" Merkmal von Hochschulen gewesen ist und dass dies auch weiterhin so bleiben soll, darüber besteht auf allen Seiten Einverständnis - in Ministerien und Parlamenten, bei Unternehmern und Gewerkschaften, in den Medien und selbstverständlich auch in den Hochschulen selbst. *Was* aber Qualität genau sei, welche Qualitäten in den Hochschulen gepflegt und gefördert werden sollten, darüber wird heute öffentlich gestritten. Man ist sich also über die Aufgabe der Qualitätssicherung an Hochschulen einig, nicht aber darüber, wie diese aussehen und wer sie garantieren soll.

Der Umstand allerdings, dass Qualität und Qualitätssicherung in einem solchen Maße *öffentlich* umstritten sind, wie das heute der Fall ist, ist neu. Lange Zeit lag die Verantwortung für die Definition und Kontrolle dessen, was als wissenschaftli-

[4] Vgl. *S. Lukes*, Power. A Radical View. London: Macmillan 1974. In dieser vielgelesenen Schrift diskutiert Lukes – unter Berufung auf den Wissenschaftstheoretiker *W. B. Gallie* – den Begriff der "Macht" als ein unverzichtbares, aber "ineradicably value-dependent (and) essentially contested concet – one of those concepts which 'inevitably involve endless disputes about their proper uses on the part of their users` (Gallie). Indeed, to engage in such disputes is itself to engage in politics" (ebda, S. 26).

che "Qualität" zu gelten hatte, fest in den Händen der Hochschulen und der *scientific community.*

Hier ist nun in den letzten Jahrzehnten eine deutliche Öffnung des Diskussionsfeldes eingetreten. Die Prozesse der "Demokratisierung" und der "Ökonomisierung" sind dafür wohl die wichtigsten Stichworte. Es treten jetzt Akteure und Argumente in der Qualitätssicherungsdebatte auf den Plan, die noch vor kurzem unvorstellbar gewesen wären. Man denke etwa daran, dass der Grad der Erfüllung des Gleichstellungsauftrages zwischen den Geschlechtern als Qualitätsmerkmal von Hochschulen diskutiert wird, oder dass Hochschulqualität an der Internationalität, Interdisziplinarität oder auch Praxisnähe von Studiengängen und Forschungsaktivitäten bemessen werden soll. Für Verfechter herkömmlicher Bewertungsmaßstäbe, die die methodisch geschulte Kritik durch die *scientific community* nach wie vor für das beste Verfahren der Qualitätssicherung halten, ist dergleichen im wahrsten Sinne des Wortes "unerhört". Evaluierungsverfahren, die nicht mindestens das methodologische Niveau der zu evaluierenden Fachwissenschaften erreichen, sind für sie nicht akzeptabel.

Aber was einst als illegitime Zumutung verstanden worden wäre, ist heute legitim geworden. Die Hochschulen können sich dem Rechtfertigungsverlangen, das ihnen von Staat und Gesellschaft entgegengebracht wird, nicht mehr entziehen und im Elfenbeinturm verharren. Das heißt, das bisher faktisch gegebene Monopol von Hochschule und Wissenschaft in Sachen Qualitätsdefinition und Qualitätssicherung gilt nicht mehr unhinterfragt. Es ist zu einem umstrittenen Thema geworden, bei dem es keine "objektiven", sondern nur noch ausgehandelte Lösungen geben kann.

Lassen Sie mich noch einmal kurz auf die Geschichte der europäischen Hochschulen zurückblicken: Mitten in einer mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Welt, die von Tradition, Religion und Gewalt geprägt war, ist mit den Universitäten ein Brückenkopf (oder vielleicht auch: eine Insel) entstanden, wo besondere Spielregeln galten. Dort setzten sich Rationalität, Qualität, Leistung als handlungsorientierende Prinzipien zuerst durch. Oder, um mit *Jürgen Habermas* zu sprechen, die Universitäten und Akademien waren Vorreiter in dem Prozess der "Rationalisierung der Lebenswelt", der für die Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Abendlandes kennzeichnend ist. Jetzt aber dringen in diese in hohem Maße selbstbestimmte akademische Lebenswelt neue Imperative ein. Für die Hochschulforschung stellt sich somit die Frage, wie es den Hochschulen gelingt und gelingen kann, mit diesen neuen Imperativen umzugehen[5].

[5] Vgl. dazu auch *R. Kreckel*, Die Universität im Zeitalter ihrer ökonomischen Rationalisierung. In: hochschule ost, 9. Jg., Heft 3-4, S. 283-291.

4. Hochschulforschung in akteurszentrierter Perspektive

Aus dem bisher Gesagten dürfte schon ziemlich klar geworden sein, was unter der vom HoF Wittenberg verfolgten "akteurszentrierten" Perspektive zu verstehen ist: Wenn man anerkennt, dass man Hochschulentwicklung und Hochschulreform nicht ohne Bezug auf das soziale Kräftefeld erforschen kann, in dem sie sich vollziehen, dann muss die besondere Aufmerksamkeit den beteiligten und betroffenen Akteuren gelten – also denjenigen, die durch ihr "Tun, Unterlassen oder Dulden"[6] an den Reform- und Entwicklungsprozessen ebenso wie an den Nicht-Entwicklungen im Hochschulbereich beteiligt sind. Demnach richtet sich die akteurszentrierte Forschungsperspektive des HoF, in Anknüpfung an neuere Entwicklungen in der sozialwissenschaftlichen Handlungstheorie über die Verknüpfung von gesellschaftlicher Mikro- und Makroebene[7], gleichermaßen auf das Handeln konkreter Individuen *und* auf das Wirken von "kollektiven" und "korporativen" Akteuren.

- Auf der *Mikro-Ebene* gilt das Augenmerk vornehmlich den am Hochschulgeschehen beteiligten oder von ihm betroffenen Menschen selbst. Das ist beispielsweise bei der Untersuchung der Studierwilligkeit von Abiturienten, bei der Erforschung des Verhaltens von Studierenden oder von Wertorientierungen der Hochschulangehörigen, bei der Analyse von pädagogischen Orientierungen oder Lernprozessen in den Hochschulen, bei der Begleitung konkreter Reformversuche u.ä. der Fall. Es gilt ebenso für Studien, die sich vornehmlich auf Umfragen und hochschulstatistischen Materialien stützen, bei denen es sich ja überwiegend um aggregierte Individualdaten handelt.
- In dem Maße aber, wie es um hochschulübergreifende Entwicklungen und Reformen geht, sind *makro*gesellschaftliche Rahmenbedingungen und das Wirken von kollektiven Akteuren – Hochschulen, Verwaltungen, Verbänden, Regierungen, Parteien, Medien etc. – immer stärker mit in Rechnung zu stellen.
- Dazwischen liegt die *Meso*-Ebene des hochschulischen Alltages. Hier geht es um die konkrete Aushandlung und Umsetzung von hochschulpolitischen Vor-

[6] Das ist der Kern von *Max Webers* klassischem Handlungsbegriff. Vgl. *M. Weber*, Wirtschaft und Gesellschaft, 4. Aufl., Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch 1964, S. 3.

[7] Vgl. dazu etwa: *M. S. Archer*, Realist Social Theory. Cambridge: University Press 1995; *J. S. Coleman*, Foundations of Social Theory, Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1990; *H. Esser*, Soziologie. Allgemeine Grundlagen, Frankfurt a.M./New York: Campus 1993; *A. Giddens*, The Constitution of Society, Cambridge: Polity Press 1984; *R. Kreckel*, Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, Frankfurt a.M./New York: Campus 1992; *U. Schimank*, Handeln und Strukturen. Weinheim/München: Juventa 2000.

gaben, um innerhochschulische Entwicklungen, um den praktischen Umgang mit Reformkonzepten u.a.m.

Diese wenigen Hinweise sollen kenntlich machen, unter welchen methodischen und forschungsstrategischen Gesichtspunkten die bisherigen Forschungslinien des HoF weitergeführt werden sollen, die in dem vorliegenden Band bereits an vielen Beispielen eindrucksvoll dokumentiert sind. Im einzelnen sollten dabei die folgenden Gesichtspunkte besonders zum Tragen kommen:

1. Eine Einrichtung wie das HoF Wittenberg, dessen Aufgabe es ist, unterschiedlichen hochschulpolitischen Akteuren entscheidungsrelevantes Wissen und Beratungskapazität zur Verfügung zu stellen, muss wissenschaftlich unabhängig sein. Seine vordringlichste Pflicht ist es deshalb, seine *überregionale und letztlich internationale Reputation als unabhängiges Hochschulforschungsinstitut* zu festigen.
2. Das Institut hat die besondere Verpflichtung, *das Hochschulgeschehen im Standortland Sachsen-Anhalt forschend und beratend zu begleiten.* Dieser Aufgabe hat es sich schon bisher erfolgreich gestellt, und es wird sie auch weiterhin verantwortungsbewusst wahrnehmen. Damit das HoF in Sachsen-Anhalt seine Forschungsergebnisse und Argumente mit dem notwendigen fachlichen Gewicht und der erforderlichen Souveränität zur Geltung bringen kann, muss es gleichzeitig über den Hochschulalltag vor der eigenen Haustüre hinausblicken.
3. Es ist deshalb unabdingbar, die schon bisher erfolgreich geübte Praxis weiterzuführen, *überregionale und vor allem auch vergleichende Hochschulforschung über die Landesgrenzen hinaus* zu betreiben. Dies ist zum einen deshalb erforderlich, weil damit Engführungen und Modeabhängigkeiten in der hochschulpolitischen Realität besser sichtbar werden. Zum anderen kann nur so der Anschluss an den nationalen und internationalen Forschungsstand gewahrt werden.
4. Eine besondere Daueraufgabe erwächst dem HoF Wittenberg aus dem Umstand, dass es das einzige Hochschulforschungsinstitut in den Neuen Bundesländern ist. Deshalb sollte es die *DDR-bezogene Hochschulforschung* weiter pflegen, für die es über vorzügliche Kompetenzen verfügt. In den vergangenen Jahren hat es dazu bereits wichtige Beiträge geleistet.[8]

[8] Vgl. dazu die soeben erschienen Sammlung von Forschungstexten aus dem HoF: *P. Pasternack,* (Hg.), DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg, Weinheim/Basel: Beltz 2001.

5. Außerdem sollte das HoF auch die bereits von der Karlshorster Projektgruppe begonnene Aufgabe weiterführen[9] und den *Fortgang des Transformationsgeschehens im Hochschulbereich der Neuen Bundesländer systematisch dokumentieren und untersuchen.* Aufgrund der günstigen Bibliothekssituation und der im HoF versammelten Fachkompetenz ist das eine besondere Verpflichtung. In der gegenwärtig anlaufenden zweiten Phase der sozialwissenschaftlichen Transformationsforschung[10] und auch im Kontext der vom BMBF initiierten "problemorientierten regionalen Sozialberichterstattung" könnte das HoF Wittenberg für den Hochschulbereich einen wichtigen Part übernehmen. Es geht dabei unter anderem auch darum, eine solide Datenbasis verfügbar zu machen, um die innovativen Potentiale zu erfassen, die im Hochschulwesen der Neuen Bundesländer erhalten geblieben oder neu entstanden sind.
6. Der unmittelbare Orientierungs- und Aktionsrahmen für die Forschungen des HoF ist und bleibt freilich das *Hochschulgeschehen in der Bundesrepublik Deutschland* insgesamt. Im Einklang mit deren neueren sozialwissenschaftlichen Transformationsforschung geht das HoF davon aus, dass ostdeutsche Spezifika heute immer im gesamtdeutschen Kontext gesehen werden müssen.
7. Der weitere Rahmen für die Forschungstätigkeit des HoF ist die internationale Hochschullandschaft und das internationale Hochschulreformgeschehen. *International angelegte Forschungen*, wie die Studien über Lebenslanges Lernen, Gestufte Abschlüsse oder die Wirkungsweise des SOCRATES-Programms, sollen weiterhin durchgeführt werden. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, durch den Kontakt mit der internationalen Hochschulforschung und der internationalen Hochschulwirklichkeit den Gefahren theoretischer und empirischer "Betriebsblindheit" entgegen zu wirken, von denen "Hochschulforschung in einem Lande" immer bedroht ist. Auch hier gilt: Wissenschaftliche Distanznahme erhöht die Beratungs- und Einsichtsfähigkeit vor Ort.
8. Der weltweite Internationalisierungsschub, von dem das gesamte Hochschulwesen zur Zeit betroffen ist, wird in Deutschland vor allem in Gestalt eines allmählichen Europäisierungsprozesses im Bereich der höheren Bildung spürbar. Man denke nur an die gemeinsame "Erklärung von Bologna" der 25 Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999. Aufgrund seines spezifischen, his-

---

[9] *G. Buck-Bechler/H. - D. Schäfer/C .- H. Wagemann* (Hrsg.), Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1997.

[10] Vgl. dazu den positiv begutachteten Antrag der Universitäten Jena und Halle-Wittenberg zur Einrichtung des DFG-Sonderforschungsbereiches 1811, "Gesellschaftliche Entwicklungen nach dem Systemumbruch" vom September 2000.

torischen und geographischen Standortes und im Hinblick auf die bevorstehende Osterweiterung der EU wird das HoF Wittenberg sich künftig verstärkt mit dem *Hochschulreformgeschehen in den Ländern Mittel- und Osteuropas* und mit deren Verbindungen zu den deutschen Hochschulen befassen.

9. Eine weitere, zunächst noch national angelegte, aber für eine spätere internationale Öffnung vorgesehenen Daueraufgabe mit eigenem wissenschaftlichem Anspruch stützt sich ebenfalls auf die guten Bibliotheksressourcen des HoF. Das Institut hat, unterstützt durch Mittel der Volkswagenstiftung, damit begonnen, ein *Informations- und Dokumentationssystem Hochschulen (IDS)* aufzubauen. Dabei handelt es sich um ein Internet-gestütztes Datenbanksystem, das online-Zugang zu allen für die Hochschulpolitik und die Hochschulforschung relevanten Texten und Daten eröffnen wird.
10. Alle diese Aktivitäten werden nur dann auf dem erforderlichen wissenschaftlichen Niveau und mit einem problemangemessenen Komplexitätsgrad gelingen, wenn ständig an den *theoretischen Grundlagen der Hochschulforschung* weiter gearbeitet wird. Das projektübergreifende Oberthema "Qualitätsorientierung in akteursorientierter Perspektive", über das in diesem Beitrag schon einiges gesagt wurde, liefert dafür den heuristischen Rahmen. Mit ihrer gerade erschienenen Publikation über "Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem"[11] haben *Barbara Kehm* und *Peer Pasternack* bereits erste Maßstäbe gesetzt.

Die hier zusammengestellten zehn forschungsleitenden Gesichtspunkte sind mittelfristige Orientierungsgrößen, keine Dogmata. Solange das HoF Wittenberg ein lebendiges und geistig bewegliches Forschungsinstitut bleibt, werden seine Mitglieder mit diesen Vorgaben kreativ umzugehen wissen.

Die in diesem Beitrag vorgestellten Überlegungen dokumentieren, dass sich das HoF Wittenberg primär als ein Hochschul*forschungs*institut versteht und verstehen muss – allerdings als ein Forschungsinstitut mit deutlichem Anwendungsbezug. Auf solider wissenschaftlicher Grundlage hat das Institut sich Kompetenz für seriöse Beratungstätigkeit im hochschulpolitischen und hochschulpraktischen Bereich und auch für die Durchführung entsprechender Schulungs- und Weiterbildungsaktivitäten erworben. Auf diesem Gebiet wird das HoF weiterhin tätig bleiben.

[11] B. M. Kehm/P. Pasternack, Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Weinheim/Basel: Beltz 2001.

Anhang

Ergebnisse und Potenziale der Forschung über Hochschule

Entwicklung und Implementierung eines Informations-Dokumentations-Systems (ids hochschule)

Rosemarie Kohls

Jan-Hendrik Olbertz

Als sich 1998 die Leiter hochschulforschender Einrichtungen in Kassel trafen, um gemeinsame Perspektiven der Hochschulforschung zu erörtern, ging es u.a. um den kritischen Befund, dass seit Mitte der 80er Jahre keine zuverlässige aktuelle Übersicht zu Erkenntnissen der Hochschulforschung mehr erstellt wurde. Die letzte Quelle dieser Art ist die 1988 erschienene Bibliographie von Albert Over mit dem Titel: „Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland – eine kommentierte Bibliographie 1965–1985“ (Over, 1988). Gerade im letzten Jahrzehnt aber haben die Anzahl von Publikationen zur Entwicklung der Hochschulen und zu Fragen der Hochschulreform – auch im Zusammenhang mit der Vereinigung Deutschlands – und das Spektrum der von der Hochschulforschung aufgeworfenen Fragestellungen und Projekte deutlich zugenommen. Dasselbe gilt für die an entsprechenden Projekten beteiligten Disziplinen. Aus dieser Situation entstand zunächst die Idee einer notwendigen Anschluss-Bibliographie.

Zeitgleich hatten sich auch andere Institutionen und Personen (vgl. Schulze, 1998; Rost, 1998; Horn, 1996) zu diesem Problem geäußert und angeregt, vorhandene Erkenntnisse zur Forschung und Entwicklung im Kontext der Hochschul- und Studienreform besser bekannt zu machen und vor allem für konkrete Forschungs- und Entwicklungsvorhaben an den Hochschulen rationell aufzubereiten, so dass sie von den Interessenten *inhaltlich differenziert, übersichtlich und schnell* abgerufen werden können.

Allerdings stellte sich die Frage, ob die klassische Bibliographie noch eine zeitgemäße Form für dieses Anliegen sein kann. Gedruckte Bibliographien bleiben hinter den heutigen medialen Möglichkeiten des Informationszeitalters zurück. Hinzu kommt, dass auch eine *neue* Bibliographie wieder nur eine zeitlich begrenzte Momentaufnahme (zudem nur bibliographischer Angaben) darstellt und vor allem

keine dynamische Dokumentation leisten kann. So kam es, das der damalige Direktor des Instituts für Hochschulforschung, Professor Dr. Olbertz, ein Angebot für ein neuartiges Gemeinschaftsprojekt unterbreitete – gestützt auf die Potenziale des Instituts mit seiner gut ausgestatteten Fachbibliothek zum Hochschulbereich, einer der umfangreichsten Hochschul-Literaturdatenbanken in Deutschland sowie diesbezüglich erfahrener Mitarbeiterinnen.

So entstand nach vielen Beratungen im Institut und mit interessierten Partnereinrichtungen ein Konzept für ein Projekt, das zeitgemäße Ansprüche an ein modernes, funktionstüchtiges Informations-Dokumentations-System für den Hochschulsektor erhebt und erfüllt. Ein Förderantrag an die Stiftung Volkswagen wurde vorbereitet, mit künftigen Kooperationspartnern beraten und im Bewilligungsverfahren nach den Anregungen der Gutachter spezifiziert und ergänzt. Unter anderem war die wichtige Frage zu klären, wie die Pflege und Weiterentwicklung des *ids hochschule* nach der Implementierung als Daueraufgabe organisiert und finanziert werden kann. Hierfür bietet ein Hochschulforschungsinstitut wie HoF Wittenberg günstige Voraussetzungen. Daraufhin erging von seiten der Volkswagen Stiftung ein Förderbescheid für die vierjährige Entwicklungs- und Implementierungsphase zum Aufbau eines Informations-Dokumentations-Systems und neuer Informationsprodukte. Die Arbeit begann am 1. September 2000.

I. Zielsetzung, untersuchungsleitende Aufgabenstellungen

Mit dem Projekt sollen die konzeptionellen und inhaltlichen Voraussetzungen sowie organisatorischen und rechentechnischen Grundlagen für ein modernes, funktionstüchtiges Informations-Dokumentations-System Hochschule (ids hochschule) geschaffen werden, mit dessen Hilfe gesellschaftliches Wissen über Hochschule und Hochschulentwicklung, insbesondere wissenschaftliche Erkenntnisse und Potenziale der Forschung über Hochschulen, dauerhaft dokumentiert und rationell verfügbar gemacht werden.

Das Projekt umfasst die notwendigen Entwicklungs- und Implementierungsarbeiten für ein *relationales Datenbanksystem im Internet (Prototyp)*, das in rationeller und zuverlässiger Weise inhaltliche Recherchen ermöglicht, den Aufbau eines Informationsverbundes sowie die Institutionalisierung und dauerhafte Pflege der erforderlichen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen. Ein besonderes Anliegen des Vorhabens ist es, den Nachweis und die Verfügbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse und Potenziale der Forschung über Hochschule (syn. Hochschulforschung) mit einem *qualitativ neuen Anspruch* zu verbinden. Damit ist eine for-

schungsgeleitete Entwicklungsaufgabe beschrieben, die hohe Anforderungen sowohl im Hinblick auf Systemlösungen, wissenschaftliche Kriterienbildung für die inhaltliche Auswahl und Strukturierung der Informationen als auch für die Methodenentwicklung stellt.

Für den Aufbau des *ids hochschule* sind vier Jahre vorgesehen. In zwei Aufbauphasen sollen folgende Teilaufgaben bearbeitet werden:

Aufbauphase I (2000/IV bis 2002/III)

1. Entwicklungsarbeiten

- Ermittlung vorhandener Potenziale der Hochschulforschung und der Hochschulinformation in Deutschland
- Qualifizierung der Arbeitsgrundlagen für die Dokumentation: d.h. Präzisierung der inhaltlichen Auswahlkriterien, Weiterentwicklung des Begriffssystems, Normierung bzw. Standardisierung von Arbeitsprozessen, Entwicklung eines Pflichtenheftes
- Auswahl und Anpassung der erforderlichen Software bzw. Information Retrieval
- (für zielgenaues Suchen und Auffinden gespeicherter Daten in einer Datenbank)

2. Erstellen und Testen neuer Informationsprodukte und -leistungen

- Entwicklung und Gestaltung einer Website *ids hochschule*
- Aufbau und Strukturierung eines relationalen Datenbanksystems, das wissenschaftliche Erkenntnisse i.w.S., laufende Forschungs- und Reformprojekte, Institutionen und Wissenschaftler/Experten der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung (DIRECTORY), wissenschaftliche Veranstaltungen sowie weiterführende LINKS beinhaltet – einschließlich Tests
- Dokumentation relevanter Nachweise (Literatur- und Faktendokumentation), traditionelle literarische Quellen sowie Erprobung der Dokumentation und Speicherung elektronischer Volltexte und Medien im Erscheinungszeitraum 1996-2002 ff.
- Angebot des Datenbanksystems für Recherchen im Internet (Prototyp) mit Test zur Funktionalität
- Aufbau eines professionellen Informations- und Rechercheservice

3. Aufbau und Erprobung eines Informationsverbundes mit ausgewählten Partnern in Deutschland

- Gründung von Arbeitsgruppen zur Lösung anstehender Aufgaben (u.a. zur Begriffsarbeit und zur rechentechnischen Umsetzung)
- Aufbau der arbeitsteiligen Dokumentation und vernetzten Arbeit nach abgestimmten Kooperationsmodi

- Erprobung von Koordinierungsaufgaben im Institut für Hochschulforschung Wittenberg (konzeptionelle Arbeit, Abschluss von Vereinbarungen mit Kostenplanung und Mittelverteilung, Zusammenarbeit mit URZ Halle u.a.)

4. *Zwischenbericht über die Ergebnisse der ersten Aufbauphase mit Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit – Vorlage des „Datenbanksystems Hochschule/Hochschulforschung im Internet" (Prototyp) für den öffentlichen Zugang*

Aufbauphase 2 (2002/IV bis 2004/III)

5. *Fortsetzung der Entwicklungsarbeiten*
   - Ermittlung vorhandener Potenziale der Hochschulforschung und der Hochschulinformation im *internationalen Maßstab* (exemplarisch mit ausgewählten Partnern/Ländern)
   - Weiterentwicklung der informationsmethodischen Grundlagen, insbesondere der Begriffsarbeit bezüglich Internationalität/Mehrsprachigkeit sowie Historie der Begriffe und Weiterentwicklung eines Pflichtenheftes
   - Funktionstests bezüglich *internationalem* Informationsaustausch und *internationaler* Vernetzung (exemplarisch mit Partnern aus 2-3 verschiedenen Ländern)
   - Funktionstests bezüglich rationeller Routineprozesse (Datenkonvertierung, Ausbau der Vernetzung)

6. *Erstellen* erweiterter *Informationsprodukte und Informationsleistungen*
   - Laufende Aktualisierung des Datenbanksystems sowie erweitert für wissenschaftliche Erkenntnisse 1990-95 ff. Deutschland (retrospektiv) und vor allem bezüglich *internationaler Dimension*
   - Datenbanksystem – Verknüpfung mit *Links, Volltexten* sowie mit *Bestellsystemen* der Bibliotheken und des Buchhandels (Verlage)
   - Ausbau des professionellen Informations- und Recherche-Service

7. *Ausbau der Zusammenarbeit im Informationsverbund*
   - mit nationalen Partnern, aber auch mit *ausländischen Partnern* (exemplarisch in Auswahl)
   - Erprobung der internationalen Vernetzung, um einen rationellen Zugang zum internationalen wissenschaftlichen Erkenntnisstand zu erhalten sowie die eigenen Ergebnisse international besser zu präsentieren.

8. *Abschlußbericht mit Schlussfolgerungen für die Fortsetzung der Arbeit und Pflege des ids hochschule.*

II. Methodisches Vorgehen und Definition zentraler Begrifflichkeiten

Zu den methodischen Arbeitsgrundlagen des Vorhabens gehört, dass das *ids hochschule* in engem Zusammenwirken mit ausgewiesenen Kooperationspartnern und unter (inter-)aktivem Einbezug der potenziellen Nutzer, insbesondere der Erkenntnis- bzw. Informationsproduzenten, entwickelt wird. Dabei werden Methoden der Informations- und Kommunikationswissenschaft sowie des Informations- und Wissensmanagement eingesetzt: die Modellierung des Datenbanksystems, Entwicklung und Erprobung eines Prototyps, der intern und extern von Nutzern getestet wird. In einem Szenario wird die Funktionsweise dargestellt. Gemeinsam mit den Partnern erfolgt die Weiterentwicklung und Erprobung der informationssprachlichen Instrumentarien. Durch eine Erhebung (standardisierter Fragebogen) werden seitens Prof. Dr. Teichler, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Kassel, die Daten für das DIRECTORY und die Bestandsübersicht zur Hochschulinformation ermittelt. Die Auswahl der Institutionen und Wissenschaftler hierfür wird durch eine quantitative Datenbankanalyse unterstützt (HoF Wittenberg).

Im Rahmen des „ids hochschule“ wurden zu Beginn der Arbeit für folgende *zentrale Begriffe* Arbeitsdefinitionen erstellt, die vor allem der Verständigung innerhalb der beteiligten Partner dienten und Grundlagen bezüglich der Adressatenbestimmung, der Auswahl entsprechender Quellen und künftiger Zusammenarbeit darstellen. Diese Arbeitsdefinitionen werden im Projektverlauf geprüft und weiter präzisiert.

Wissen, insbesondere wissenschaftliche Erkenntnisse über Hochschule

- Erkenntnisse im Sinne von begründetem, nachprüfbarem (intersubjektivem), methodisch und begrifflich ausgebautem Wissen über Sachverhalte zum Gegenstand Hochschule (alle Bereiche und Hauptprozesse der Hochschule betreffend, einschließlich Beziehungen der Hochschule zu verschiedenen Bereichen der Gesellschaft) (siehe Übersicht 1)
- Erkenntnisse, die sowohl im Rahmen professioneller Forschung und Entwicklung über Hochschulen als auch an der Schnittstelle zwischen Forschung und Praxis entstanden sind, wie z.B. Hochschulreformprojekte, analytische Materialien, Positionspapiere und Stellungnahmen gesellschaftlicher Institutionen zu Hochschulfragen u.a. Dabei wird zugrunde gelegt, dass sich die Akteure in den Hochschulen (Wissenschaftler und Hochschullehrer verschiedener Disziplinen und Bereiche, Hochschulverwaltende, wissenschaftlicher Nachwuchs und Stu-

dierende) zunehmend stärker an der „Erkenntnisproduktion über Hochschule" beteiligen, diese Ergebnisse fixieren bzw. öffentlich zugänglich machen.

- Auf dieser Grundlage sollen folgende *Ergebnisformen* dokumentiert werden:
  - *traditionelle Publikationen:* Monographien, Sammelwerke, Periodika, Beiträge aus Sammelwerken und Periodika, Hochschulschriften, „Graue Literatur", einschließlich analytische Materialien, Positionspapiere und Stellungnahmen gesellschaftlicher Institutionen und Gruppierungen zu Hochschulfragen;
  - *elektronische Publikationen* (in bzw. auf neuen Medien): insbesondere relevante Internet-Publikationen, CD, Audio, Video, u.a. Für die Letztgenannten sind spezielle Erfassungsmuster in Abstimmung mit anderen Einrichtungen neu zu entwickeln, und es muss der öffentliche Zugang über einen längerfristigen Zeitraum gesichert werden.
- Die *Auswahlkriterien* für die verschiedenen Quellenarten und Inhalte sollen im Rahmen des Projektes weiter präzisiert werden, um inhaltliche Zuverlässigkeit und eine Konzentration auf wesentliche Erkenntnisse zu gewährleisten sowie einheitliche Arbeitsgrundlagen für alle Beteiligten zu fixieren. Hierbei ist auch festzuhalten, was *nicht* berücksichtigt werden soll.

Potenziale der Forschung über Hochschule

Sie werden im Sinne der vorhandenen institutionellen und personellen Ressourcen der Wissensproduktion und -verbreitung über Hochschule und Hochschulreformprozesse, insbesondere der Hochschulforschung, betrachtet. Außer den bereits genannten Erkenntnissen sollen im Projekt berücksichtigt werden:

- *Institutionen und Wissenschaftler bzw. Experten*, die wissenschaftliche Erkenntnisse über Hochschulen produzieren bzw. Themen der Hochschule wissenschaftlich bearbeiten, entsprechende Ergebnisse fixieren und öffentlich zugänglich machen. Das betrifft sowohl Institutionen oder Wissenschaftler, deren *ausschließlicher* Forschungsgegenstand die Hochschule ist als auch Institutionen oder Wissenschaftler, die sich *partiell* mit Hochschulforschung oder Hochschulfragen beschäftigen.
- *Laufende, noch nicht abgeschlossene Forschungs- und Reformprojekte* zum genannten Gegenstandsbereich. Dies soll unter Nachnutzung bereits gemeldeter relevanter Forschungsprojekte an IZ Sozialwissenschaften Bonn, IAB Nürnberg u.a. geschehen. Eine *Erweiterung* wird vorgesehen hinsichtlich:
  - lfd. Forschungsprojekte zu Hochschulfragen *außerhalb* der Sozialwissenschaften bzw. Arbeitsmarkt- und Berufsforschung u.a.,
  - lfd. *Hochschulreformprojekte* sowie Projekte, die den Charakter von „Forschung und Entwicklung" tragen,
  - *Drittmittel-Projekte* zum Gegenstand Hochschule – vollständig.

Übersicht 1

Sachgebiete, die das Datenbanksystem abdeckt
- jeweils differenziert untergliedert -

- Hochschule. Hochschulwesen
- Hochschulgeschichte
- Hochschule und Gesellschaft.
- Hochschulpolitik
- Hochschulverwaltung (verschiedene Ebenen)
- Hochschulpersonal
- Studierende
- Forschung an Hochschulen / über Hochschulen
- Hochschullehre. Hochschulbildung
- Studieninformationen. Studien- und Berufswahl
- Studium (Erststudium)
- Graduiertenstudium. Promotion. Habilitation
- Fernstudium. Fernunterricht. Funk- und Telekolleg
- Weiterbildung an Hochschule
- Studienfächer. Fachdidaktiken
- Bildungs- und Hochschulwesen des Auslands (übergreifend länderbezogene Darstellungen und Vergleiche)
- Bildungs- und Hochschulwesen einzelner Länder und geographischer Großräume
- Internationale Organisationen und Konferenzen

Darüber hinaus werden hochschulrelevante Fragen aus Grundlagen- und Nachbarbereichen und -disziplinen berücksichtigt. Sie sind in einer speziellen Klassifikation ausgewiesen.

Wissenschaftliche Veranstaltungen zum genannten Gegenstandsbereich Hochschule, insbesondere

- Konferenzen, Tagungen, ausgewählte Expertengespräche;
- als Faktendokumentation mit Angaben zu Themen, Tagungsorten, -terminen, Veranstaltern, Tagungsprogrammen (Themen, Vortragende u.a.) sowie Hinweisen auf Publikationen zur Veranstaltung;
- im Nachweis und in der (dauerhaften) Speicherung *aktuell* und *retrospektiv.*

Durch die mögliche Verknüpfung zwischen den verschiedenen Datenbasen (Erkenntnisse, Potenziale, Links, später Vernetzung mit weiteren externen Datenpools) sollen *komplexere* Einsichten ermöglicht werden.

Hauptnutzer des ids hochschule

- Das *ids hochschule* richtet sich an folgende *Adressaten*:
  - Hauptakteure in den Hochschulen: Wissenschaftler, Hochschullehrer und Praktiker, die mit theoretischen und praktischen Fragen der Hochschule befasst sind,
  - Entscheidungsträger und Mitarbeiter in bildungs- und hochschulpolitischen Institutionen,
  - wissenschaftlicher Nachwuchs (Studenten, Doktoranden, Hochschullehrernachwuchs),
  - Serviceeinrichtungen im Wissenschafts- und Bildungssektor, insbesondere nationale und internationale Bibliotheken und Informationseinrichtungen
  - Wissenschaftsjournalisten, Verlage und weitere Interessenten.
- Der Zugang wird öffentlich sein – national und international, wozu das Internet besondere Bedingungen bietet. Über Nutzungsgebühren muss im Laufe des Projekts entschieden werden.
- Entsprechend dieser differenzierten Nutzerklientel wird der *Informationsbedarf* im Prozess der Arbeit differenzierter ermittelt (wissenschaftliche Aufgaben in Forschung, Lehre, Ausbildung, administrative Aufgaben, redaktionelle und Informationsaufgaben); die Informationsprodukte und -leistungen werden darauf abgestimmt.

Informationsverbund

Die Kooperationspartner des Projekts gründen im Rahmen des *ids hochschule* einen Informationsverbund, in dem die arbeitsteilige Zusammenarbeit koordiniert wird. Er ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Zusammenarbeit im Rahmen einer „Ständigen Arbeitsgruppe“, der nominierte Vertreter der beteiligten Einrichtungen angehören;
- Erstellen und Benutzen einer *gemeinsamen Plattform* im Rahmen des *ids hochschule* auf der Grundlage eines gemeinsamen Entwicklungskonzepts (Informationsoberfläche, Klassifikation, Informations-Recherche-Sprache, Retrieval u.a.);
- Angebot und Erstellen von *gemeinsamen Informationsprodukten und eines vernetzten Informations- und Rechercheservice* über ein Portal,
- *dezentrale*, arbeitsteilige Informationsleistungen seitens der beteiligten Einrichtungen und *Koordinierung* der Arbeiten durch jeweils eine benannte Ein-

richtung. Die konkreten Aufgaben und Verantwortlichkeiten werden abgestimmt und in *Leistungsvereinbarungen* fixiert.

Darüber hinaus muss die Zusammenarbeit mit zahlreichen weiteren Partnern aufgebaut werden, insbesondere zu Einrichtungen der Hochschuladministration, der Förderung von Hochschulen sowie zu benachbarten Fachbibliotheken, Fachinformationssystemen und Fachverlagen.

III. Beziehungen zu den Forschungsprogrammen beteiligter Einrichtungen und zur Hochschulforschung

Die Anbindung des *ids hochschule* am Institut für Hochschulforschung als An-Institut der Universität Halle-Wittenberg wird sich ebenso positiv auswirken wie die Beteiligung der Partner aus anderen hochschulforschenden und -verwaltenden Einrichtungen sowie inhaltlich benachbarter Informationseinrichtungen, Bibliotheken und Verlage. Damit sind günstige Bedingungen für eine abgestimmte inhaltliche Konzeption der Forschungsdokumentation und -information, eine wirksame Informationsversorgung der Mitarbeiter aller beteiligten Einrichtungen und die aktuelle Verbreitung neuer Forschungsergebnisse gegeben.

Zudem ist in mehrfacher Hinsicht ein *inhaltlicher Bezug zum Forschungsprogramm von HoF Wittenber*g gegeben: zum einen werden bei der Informationsbeschaffung, -auswahl und -aufbereitung die Forschungsschwerpunkte der Wissenschaftler in besonderer Weise berücksichtigt (Qualitätsentwicklung und Steuerung von Hochschulprozessen), zum anderen können die Möglichkeiten für die aktuelle und gezielte Verbreitung neuer Erkenntnisse über das *ids hochschule* genutzt werden. Zugleich fließen neue Erkenntnisse aus der Forschung und wissenschaftlichen Kommunikation unmittelbar in Entwicklungsarbeiten des *ids hochschule* bzw. das Datenbanksystem ein (z.B. aus der Begriffsarbeit, Information über lfd. Veranstaltungen, Forschungsprojekte u.a.). Wissenschaftler des HoF Wittenberg und der beteiligten Partner werden als erste in die Tests der neuen Informationsprodukte und konsultativ in die laufenden Informationsarbeiten einbezogen, so dass vorhandene Fachkompetenzen und moderne Informationsressourcen permanent einbezogen werden können.

Durch den Aufbau des *ids hochschule* wird auch der bisherige Wirkungsradius der Bibliotheks- und Informations-Serviceleistungen des Instituts und der beteiligten Einrichtungen entscheidend erweitert: Das neue Informations- und Serviceangebot soll künftig im Internet *überregional und international* angeboten und genutzt werden. Damit wird für HoF Wittenberg und die Martin-Luther-Universität

Halle-Wittenberg, die die rechentechnische Infrastruktur und den Daten-Support zur Verfügung stellt, sowie für die beteiligten Partner eine Gelegenheit zur auch zur weiteren institutionellen Profilierung gegeben.

IV. Ausgangshypothesen zum Projekt

(1) Das rapide angewachsene Wissen bzw. Informationsaufkommen zu Hochschulfragen, insbesondere zu wissenschaftlichen Erkenntnissen über Hochschulen, resultiert u.a. daraus, dass

- mit Fragen der Hochschule und Hochschulbildung sehr viele Menschen und nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche befasst sind und als Akteure in unterschiedlicher Weise Einfluss nehmen,
- neben einer relativ überschaubaren Anzahl professioneller Hochschulforscher zunehmend weitere Akteure in den Hochschulen (Hochschullehrer, wissenschaftlicher Nachwuchs und Studierende, Hochschulverwaltende u.a.) an den Hochschulreformprozessen beteiligt sind, ihre Arbeitsprozesse *wissenschaftlich* untersuchen, weiterentwickeln und entsprechende Ergebnisse veröffentlichen (z.B. zur Evaluation von Forschung, Lehre, Hochschule, zu Fragen des Leistungsvergleiches der Hochschulen, zur Akkreditierung neuer Studiengänge, zum Einsatz und zur Nutzung neuer Medien in der Hochschule, zu neuen Formen der Budgetierung der Haushaltsmittel u.a.);
- außer den traditionellen wissenschaftlichen Disziplinen, die mit Hochschulforschung befasst sind, zahlreiche weitere Disziplinen und Bereiche partiell zu Fragen der Hochschule forschen oder sich an wissenschaftlichen Fragestellungen beteiligen;
- die neuen Medien, insbesondere das Internet, das Informationsaufkommen in völlig neuer Dimension (national und international) vergrößert und den direkten Zugang zu neuen Erkenntnissen verbessert haben;
- der Prozess der Internationalisierung und europäischen Integration, aber auch der erweiterte Radius internationaler wissenschaftlicher Zusammenarbeit (insbes. zu Mittel- und Osteuropa sowie Asien) das internationale Informationsaufkommen zum Gegenstand Hochschule/Hochschulbildung wesentlich gesteigert haben.

Zugleich wird es für den einzelnen Wissenschaftler und Informationsnutzer immer schwieriger, das nationale und weltweit relevante Informationsaufkommen in dieser Komplexität zu überwachen, zu verarbeiten und die für die eigene Arbeit wesentlichen Erkenntnisse herauszufiltern. Dazu bedarf es der Unterstützung durch moderne Informations- und Bibliothekssysteme.

(2) Das gewachsene weltweite Informationsaufkommen – eine unentbehrliche Grundlage jeglicher wissenschaftlicher Arbeit – kann nur durch die Zusammenarbeit der Wissenschaftler und durch sinnvolle Arbeitsteilung verschiedener Partner des Informations- und Bibliothekssystems sowie durch moderne Vernetzungen transparent und rationell verfügbar gemacht werden. Da in Deutschland für den Hochschulbereich noch kein funktionierendes Informations- und Dokumentationssystem existiert (verschiedene Fachinformationssysteme haben dafür zurückliegend allenfalls bestimmte Teilaufgaben ausgeübt), sind in der ersten Aufbauphase des *ids hochschule* die verschiedenen Potenziale der Hochschulinformation in Deutschland zu ermitteln und zusammenzuführen. Hierfür ist ein *Informationsverbund* aufzubauen, es sind rationellere Arbeitsweisen zum gegenseitigen Nutzen zu entwickeln und erlebbar zu machen. Auf dieser Grundlage und mit diesem „Startkapital" wird dann in der zweiten Aufbauphase die *internationale Kooperation* mit ausgewählten Partnern bzw. Ländern aufgebaut und die internationale Vernetzung erprobt.

(3) Eine wirksame Gestaltung des *ids hochschule* kann nur funktionieren, wenn sich die Erkenntnisproduzenten und Nutzer *aktiv bzw. interaktiv* am Informations-Dokumentations-System Hochschule beteiligen, wenn das Mitdenken von Informationskonsequenzen zu einem *Arbeitsprinzip* wird. Bedeutsam dafür ist u.a., den speziellen Informationsbedarf zu übermitteln, eigene wissenschaftliche Ergebnisse in das Informationssystem einzubringen und informationsgerecht aufzubereiten, neue weitere relevante Informationen aus dem wissenschaftlichen Arbeitsprozess (z.B. wissenschaftliche Erkenntnisse, Tagungsankündigungen, neue Forschungsprojekte anderer Einrichtungen und neue LINKS) an das *ids hochschule* weiterzuleiten und durch entsprechendes Feedback an das *ids hochschule* Einfluss auf die Qualität der erbrachten Informationsleistungen zu nehmen.

(4) Durch den Aufbau des *ids hochschule* und unter Nutzung moderner Informationstechnik und Information Retrieval (Software) wird eine *neue Qualität* der Informationsprodukte und Informationsangebote für die Nutzer angestrebt. Dabei sind folgende qualitative Merkmale zielführend:

- Über ein Portal wird vorhandenes Wissen, insbesondere wissenschaftliche Erkenntnisse über Entwicklungs- und Reformprozesse im Hochschulbereich, inhaltlich zuverlässig und rationell abrufbar gemacht; komplexere und inhaltlich differenzierte Recherchen vom Computer am Arbeitsplatz werden über das Internet ermöglicht (mit entsprechenden Hilfefunktionen).

- Die Informationsnachweise enthalten orientierende Inhaltsangaben (Abstract, Inhaltsverzeichnis, Konferenzbezug, u.a.) und können in verschiedenen Ausgabeformen vielfach ausgegeben und verwendet werden. Neu wird der direkte Zugriff vom Informationsnachweis zu vorliegenden elektronischen Volltexten bzw. Medien sein (mit dauerhafter Speicherung im Universitätsrechenzentrum) sowie perspektivisch eine direkte Verbindung zu Bestell- und Lieferdiensten der Bibliotheken oder des Buchhandels (Verlage). Damit kann für die Nutzer wertvolle Zeit gespart werden.
- Es werden kurze Wege von der Information zur Kommunikation eröffnet – vermittelt durch das Directory, in dem Institutionen und Personen aktuell dokumentiert werden, die mit Hochschulreformprozessen befasst sind (mit Adressen, aktiven E-mail- und URL-Adressen).
- Relevante LINKs werden übersichtlich verzeichnet, inhaltlich erschlossen, laufend aktualisiert und rationell recherchierbar angeboten, so dass die externen Informationsressourcen einbezogen werden können.
- Für spezielle Nutzer wird ein professioneller Informations- und Recherche-service angeboten und erprobt, durch den Auftragsrecherchen fachgerecht ausgeführt, spezielle Auskünfte erteilt oder periodisch über Neueingänge zu bestimmten Themen informiert wird.

(5) Zuverlässig geführte und inhaltlich differenziert strukturierte Datenbanken (in formalisierter Form nach fixierten zulässigen Regeln) bieten vielfältige Möglichkeiten der Verwertung, die weit über den bisherigen Anwendungsbereich der Literaturrecherche hinausgehen. Es können auch inhaltlich-analytische und quantitative Aussagen transparent gemacht werden, z.B. welche thematischen Schwerpunkte in einem bestimmten Zeitraum erforscht wurden bzw. welche Themenkomplexe unterrepräsentiert sind. Im Komplex verschiedener Datenbanken (z.B. wissenschaftliche Erkenntnisse, Veranstaltungen, lfd. Forschungsprojekte, forschende Institutionen und Experten) werden wesentlich verbesserte Einsichten z.B. zu Ansprechpartnern in bestimmten Fragen, zu Forschungsprofilen, wissenschaftlichen Aktivitäten, Publikationen oder auch zu bibliometrischen Aussagen ermöglicht, die bisher in dieser Weise nicht vorlagen bzw. nicht rationell abgerufen werden konnten. Das kann u.a. für die Forschungsplanung und Forschungsförderung hilfreich sein.

(6) Die nach einer sorgfältig vorbereiteten Aufbauphase und Erprobung des *ids hochschule* gewonnenen Erkenntnisse und informationsmethodischen Grundlagen bieten verlässliche Voraussetzungen für die anschließende praktische

Arbeit und für rationelle Routineprozesse im Rahmen eines neuen Informationsverbundes. Es sollen damit zugleich berechenbare Angaben zum Umfang des Informationsaufkommens und der erforderlichen Arbeitsaufgaben gemacht werden.

(7) Ein Gewinn hinsichtlich methodologischer und informationsmethodischer Erkenntnisse über den *eigenen Bereich hinaus* ist insbesondere zu erwarten hinsichtlich
- der unmittelbaren Einbindung in den laufenden Wissenschaftsprozess, der Nutzung diesbezüglicher Fachkompetenzen und der Wechselwirkungen zwischen Forschung und Information sowie der angestrebten neuen Wege der Wissensorganisation und Verknüpfung von Information und Kommunikation;
- der angestrebten komplexen und flexiblen Lösungen in der Hochschulinformation (Aufbau eines Portals, Kombination von Datenbanksystem, weiterführenden LINKS, Anbindung von Volltexten bzw. Bestellsystem für Bibliotheksquellen, Vernetzung mit weiteren externen Informationsfonds)
- des Aufbaus eines Informationsverbundes, Erprobung von Leistungsvereinbarungen;
- der Verwertungsmöglichkeiten der Ergebnisse aus der Begriffsarbeit zum Hochschulbereich und der Entwicklung bzw. dem Einsatz eines Pflichtenheftes und
- neuer Erfahrungen beim Einsatz der ausgewählten Software/Information Retrieval und notwendiger Entwicklungsarbeiten.

V. Zum Stand der Umsetzung

Nach bisher sechsmonatiger Laufzeit sind die Entwicklungsarbeiten für das *ids hochschule* in vollem Gange. Die einbezogenen Mitarbeiterinnen von HoF Wittenberg haben sich zügig in die Aufgabenstellung und ihre Aufgabengebiete eingearbeitet. Eine erste Zwischenbilanz ermöglicht folgende Aussagen:

(1) Aktive Mitstreiter für den Aufbau des ids hochschule *haben sich zusammengefunden*

Es hat sich bewährt, dass die potenziellen Partner bereits in die Diskussion zur Konzeption des Projekts einbezogen waren. Aus diesem Kreis konnte unmittelbar nach dem Projektbeginn im Oktober 2000 eine „Ständige Arbeitsgruppe zum Auf-

bau des ids hochschule“ gebildet werden, der nominierte Vertreter der beteiligten Einrichtungen angehören. Die Arbeit in der Gruppe erfolgt nach einer gemeinsam verabschiedeten Planung (Zeitschema für das Gesamtprojekt und Jahresplan), in der auch wichtige Zwischenergebnisse zur Beratung fixiert wurden. In dieser Gruppe sind auch zu Beginn der Arbeit Positionspapiere zum arbeitsteiligen Vorgehen (Modi der Zusammenarbeit – wer ist wofür zuständig?) und eine erste Abstimmung bezüglich der arbeitsteiligen Dokumentation erstellt und beraten worden (siehe Website).

Im Rahmen bisheriger Beratungen, die reihum jeweils in einer der beteiligten Einrichtungen stattfinden, wurde auch über den Stand der Arbeit in der eigenen Einrichtung berichtet, so dass inzwischen ein realistisches, differenziertes Bild bei allen Teilnehmern existiert. Zu diesen ersten Erfahrungen gehört aber auch, dass Partner, die sich zunächst zur Mitarbeit bereit erklärten, wegen mangelnder Arbeitskapazität abgesagt haben. Auf der anderen Seite gelang es, auch neue Partner zu finden, z. B. aus dem Bereich der Hochschuldidaktik, der bisher unterrepräsentiert war.

Bezüglich der Erhebung für das DIRECTORY haben erste inhaltliche und zeitliche Abstimmungen mit Prof. Dr. Teichler (Kassel) stattgefunden, der im Rahmen des Projektes die Verantwortung für dieses Teilvorhaben übernommen hat. Die Fragebogenentwicklung und ein erster Test werden am WZI Kassel und HoF Wittenberg im 1. Halbjahr 2001 stattfinden, die eigentliche Erhebung wurde auf das 2. Halbjahr 2001 festgelegt.

Ausserdem erfolgte die Gründung einer *zeitweiligen* Arbeitsgruppe zur „Begriffsarbeit“. Nach der Verständigung über Zielstellung und Arbeitsgrundsätze wurde hier bereits ein erster Entwurf einer weiterentwickelten Fachsystematik, Teil Hochschule/Hochschulwesen/Hochschulbildung, erstellt, in dem neue spezifische Aufgabenbereiche der Hochschule (Evaluation, Akkreditierung u.a.) und die Funktionserweiterungen bezüglich Lebenslanges Lernen, Weiterbildung, duale Ausbildungsformen u.a. künftig besser verzeichnet werden können. Über die Arbeitsgruppe „Begriffsarbeit“ erhielten wir auch Kenntnis von parallel laufenden Aktivitäten in anderen Einrichtungen, z.B. im Rahmen des Deutschen Bildungsservers an der Humboldt-Universität, so dass bereits eine erste Abstimmung mit diesen Partnern erfolgen konnte. In diesem Arbeitsfeld „Begriffsarbeit, Standardisierung“ sind noch umfangreiche Aufgaben wahrzunehmen.

Für eine weitere geplante zeitweilige Arbeitsgruppe „Technik“ konnten bisher kompetente Computerspezialisten interessiert werden, die auch Ende 2000 in die Softwareauswahl einbezogen wurden. Die konkrete Beratung und Unterstützung

bei der Lösung rechentechnischer Aufgaben soll jedoch erst Mitte 2001 beginnen, wenn die Installation der neuen Software/Information Retrieval im URZ erfolgt ist.

(2) Struktur des Datenbanksystems hat Gestalt angenommen

Für die fünf verschiedenen Datenbanken bzw. Tabellen für das Datenbanksystem wurden *erste Entwürfe* zu den Grundstrukturen erstellt. Sie sind mit Probeinhalten anhand der gegenwärtig eingesetzten Software auf ihre Funktionalität getestet worden. In Abhängigkeit davon, ob künftig das Konzept eines relationalen oder objektorientierten Datenbanksystems gewählt wird, müssen mit dem Test der *neuen* Software entsprechende Modifizierungen vorgenommen werden.

Es wurde weitgehende Kompatibilität zu der vorhandenen Hochschul-Literaturdatenbank (HoF Wittenberg) und zu Datenbankstrukturen benachbarter Bereiche (IZ Bonn, IAB Nürnberg, Dt. Bildungsserver u.a.) hergestellt.

Bezüglich der Datenstruktur für elektronische Quellen, insbesondere Volltexte im Internet und Medien, finden derzeit noch weitere Abstimmungen mit solchen Einrichtungen statt, die bereits über Erfahrungen auf diesem Gebiet verfügen (Projekt Carmen, Projekt Dissertation Online, FIS BILDUNG, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung u.a.).

(3) Auswahl und Einsatz geeigneter Software bzw. Information Retrieval wird zum zentralen Kettenglied

Seit Projektbeginn sind vielfältige Software-Angebote im Hinblick auf ihre Eignung für die Aufgabenstellungen des Projektes geprüft worden. Parallel dazu wurde ein Material erstellt, das die konkreten Anforderungen an Software und Information Retrieval aus der Sicht des *ids hochschule* detailliert beschreibt. In diesem Zusammenhang sind auch die notwendigen Aufgabenfelder für die Zusammenarbeit zwischen Universitätsrechenzentrum (URZ) und HoF Wittenberg fixiert worden, soweit sie in dieser Phase erkennbar waren.

Anfang 2001 wurde in Zusammenarbeit mit dem URZ Halle die Entscheidung getroffen, das Basis-Produkt von IBM: DB2 Digital Library – (Datenbanksystem und Content Management) in Verbindung mit MILESS (Multimedialer Lehr- und Lernserver Essen) zu erwerben und einzusetzen, das bereits an mehreren Universitäten erfolgreich genutzt wird. Im Vorfeld dazu sind Gespräche mit zahlreichen Experten geführt worden, und es konnte ein entsprechender Test an der Universität Leipzig (mit Leilib) erfolgreich durchgeführt werden. Dabei ging es vor allem um die Verknüpfung von Informationsnachweis und Volltext (Objekt).

Nach der Installation dieses komplexen Software-Produkts steht in den Monaten April bis Mai 2001 die Erprobung auf der Tagesordnung.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind die künftige *rechentechnische Absicherun*g und alle damit verbundenen Entwicklungsfragen der notwendigen engen Zusammenarbeit mit dem URZ zu einem zentralen Kettenglied für die weitere Arbeit geworden. Zahlreiche damit zusammenhängende neue Fragen bedürfen der Abstimmung und Fixierung, z.B. das Konzept des Datenbanksystems, Funktionstests mit Konsequenzen für Umfang der Anpassungsprogrammierung u.a., die zweckmäßige Speicherung der Internet-Volltexte (insbes. Formate, Ablage hinsichtlich verzweigter Texte u.a.), Fragen der rationellen Datenübertragung und -verwaltung , Zugangsrechte u.a..

Dieser Entwicklungsprozess zu einer neuen Qualität und Intensität in der Zusammenarbeit zwischen HoF Wittenberg und dem URZ ist im vollen Gange. Er ist für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beider Seiten mit entsprechenden Lern- und auch Qualifizierungsprozessen für diese neuen Aufgaben verbunden.

(4) Für die Dokumentation und Speicherung relevanter Inhalte ist die praktische Problemsicht vertieft worden

Trotz des großen Zeitaufwandes für notwendige Entwicklungsarbeiten wird intensiv daran gearbeitet, bei der inhaltlichen Erschließung von vorliegenden Ergebnissen für die Datenbank ERKANNT keine Lücken entstehen zu lassen. Das geschieht in abgestimmter Arbeitsteilung vorerst vor allem mit den Mitarbeiterinnen unserer Fachbibliothek.

Dabei gilt es, sowohl für traditionelle Informationsquellen als auch für elektronische Publikationen die inhaltlichen Auswahlkriterien zu konkretisieren. Bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt wird sichtbar, dass die elektronischen Publikation und Potenziale im Internet sehr stark zugenommen haben und der Aufwand für die Verwaltung der elektronischen Ressourcen enorm gestiegen ist. Das betrifft die Auswahl und die inhaltliche Erschließung relevanter Quellen sowie die Speicherung dieser Daten. Zudem sind Fragen des Urheberrechts zu beachten und entsprechende Zustimmungen der Autoren bzw. Herausgeber einzuholen.

Für das geplante arbeitsteilige Vorgehen bei der Dokumentation mit den beteiligten Partnern wurden erste Arbeitsgrundlagen entwickelt und abgestimmt (Positionspapier zur Arbeitsteilung und Schema) sowie erste Tests durchgeführt. Der eigentliche Beginn des Austauschs aufbereiteter Ergebnisse kann erst im 2. Halbjahr erfolgen, wenn u.a. entsprechende Ergebnisse zur Begriffsarbeit vorliegen.

Zur Dokumentation der *laufenden Forschungsprojekte* werden ebenfalls relevante Angaben ausgewählt und gesammelt. Hier steht die weitere Klärung bezüglich der Zusammenarbeit mit dem IZ Bonn noch aus. Ein erstes Gespräch diente

vor allem dazu, die jeweiligen Positionen für den Austausch aufbereiteter Ergebnisse darzulegen.

Bezüglich der Dokumentation relevanter *Veranstaltungen* ist aus der Recherche einschlägiger Informationsdienste, Zeitschriften und Internetangebote ebenfalls ein beachtlicher Umfang zu verzeichnen. Derzeit wird geprüft, ob die Inhalte der Tagungsprogramme im Rahmen der Informationsnachweise oder direkt als Volltexte (Objekte) dauerhaft gespeichert werden. Im Rahmen der Vorbereitung des *DIRECTORY* wird den Auswahlkriterien für Personen und Institutionen der Hochschulforschung besondere Aufmerksamkeit beigemessen. Hierzu wurde bereits zur Unterstützung eine Datenbankanalyse durchgeführt, deren Ergebnisse in die Erhebung (2. Halbjahr 2001) eingezogen werden. Aus heutiger Sicht ist aber darüber hinaus erforderlich, auch weitere für den Hochschul- und Gegenstandsbereich relevante Institutionen und Personen einzubeziehen und hier vor allem entsprechende Adressen bzw. URL in der Datenbank abrufbar zu machen.

(5) Öffentlichkeitsarbeit

Es hat sich gezeigt, dass in dieser Anfangsphase relativ viel Zeit für konzeptionelle Aufgaben sowie für zahlreiche Informations- und Verständigungsaufgaben mit allen Beteiligten aufgewendet werden musste.

In dieser arbeitsintensiven Anfangsphase möchte man möglichst nicht mit „zusätzlichen“ Publikations- oder Informationsaufgaben konfrontiert werden in dem Glauben, dass dies nur von der eigentlichen Arbeit ablenkt. Aber die Praxis hat uns eines Besseren belehrt.

Auf der *Ebene des eigenen Instituts* galt es, das Projekt im Rahmen einer Arbeitsberatung bekannt und transparent zu machen. Bei den Überlegungen, wie im Kreise der eigenen Kollegen die Vorstellungen zum *ids hochschule* konkretisiert werden könnten, wurde z. B. das in der Konzeption enthaltene Szenario als PowerPoint-Präsentation erstellt. Diese zeigt exemplarisch, welche neuen Möglichkeiten für die Nutzer damit eröffnet werden, aber auch, wie wichtig die aktive Mitwirkung der Erkenntnisproduzenten selbst dabei ist. Trotz aller guten Vorsätze seitens der Wissenschaftler, was die Unterstützung dieser Informationsarbeit angeht (z.B. Bereitstellung von neuen Tagungsprogrammen, Aufbereitung der eigenen Ergebnisse u.a.) macht der Alltag deutlich, dass dies mit einem einmaligen Appell nicht getan ist.

Auch auf der *Ebene der Fachwissenschaftler und Hochschulakteure* wurde eine Fachkonferenz im März 2001 in Wittenberg dafür genutzt, die Teilnehmer mit dem Projekt vertraut zu machen. Dafür sind ein Flyer für die Tagungsmappe, ein Kurzvortrag mit Szenario-Präsentation und ein Poster vorbereitet worden. Aufge-

schlossene Gespräche über das Projekt mit zahlreichen Fachkollegen und Bereitschaftserklärungen zur Mitarbeit haben uns in unserem Vorhaben ermutigt.

Als eine wichtige ständige Informationsquelle zum *ids hochschule* fungiert die eigene *website,* die unter www.hof.ids.uni-halle.de zu erreichen ist. Sie wurde im April 2001 ins Netz gestellt, um laufend und aktuell über das Vorhaben zu informieren und Interessierten die Gelegenheit zu geben, einzelne Schritte der Entwicklung zu verfolgen, aber auch *aktiv* Einfluss nehmen zu können durch ein Feedback oder konkrete Vorschläge.

Nicht nur das Datenbanksystem in seinem Werden, sondern auch bestimmte Standpunkt- und Arbeitsmaterialien, die z.B. in den Arbeitsgruppen entstehen, sind hier öffentlich zugänglich.

Literatur

Over, Albert (1988): Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine kommentierte Bibliographie 1965-1985. München u.a., 717 S.

Horn, Klaus-Peter (1996): Systematische Enttäuschungen und bibliographische Überraschungen. In: Information im Bildungswesen. Zugriff, Verfügbarkeit, Qualität, Berlin, S. 37-47.

Rost, Friedrich (1998): Konkrete Vorschläge zur Qualitätsverbesserung der inhaltlichen Erschließung für die „CD BILDUNG“. In: Schritte zur Qualitätsverbesserung von Bildungsinformationssystemen. Pragmatische Ansätze ..., Berlin, S. 61-71.

Schulze, Winfried (1998): Hochschulforschung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik. In: Beiträge zur Hochschulforschung, München 2/1998, S. 127-137.

Dokumentation
HoF Wittenberg 1996 - 2001

A. Wissenschaftliche Veranstaltungen des Instituts 1996 – 2001 (333)

B. Ausgewählte Publikationen des Instituts 1996 – 2001 (334)

1. Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung – Studien des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg“ (334)
2. Weitere Bücher von MitarbeiterInnen des Instituts (335)
3. Monografische und bibliografische Veröffentlichungen sowie Veranstaltungsdokumentationen im Rahmen der „HoF-Arbeitsberichte“ (335)

C. Realisierte und laufende Projekte 1996 – 2001 (337)

1. Grundlagenforschung (337)
2. Anwendungsorientierte Forschung (337)
3. Wissenstransfer/Consultingbereich; Informationsdienstleistungen (338)

A. Wissenschaftliche Veranstaltungen des Instituts 1996-2001

1. 4.7.1997, Halle/S.: *Flexible Studiengangsstrukturen und gestufte Abschlüsse an deutschen Hochschulen* (in Kooperation mit dem FB Erziehungswissenschaft der Universität Halle-Wittenberg)
2. 20.3.1998, Wittenberg: *Workshop zur Vorbereitung des Hochschulberichts für die UNESCO-Weltkonferenz in Paris, Oktober 1998* (in Kooperation mit der Deutschen UNESCO-Kommission)
3. 23./24.10.1998, Wittenberg: *Konferenz Hochschule im gesellschaftlichen Wandel – Profilierung und Professionalisierung*
4. 18./19.2.1999, Wittenberg: *Tagung Qualität von Bildung* (in Kooperation mit dem Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle/S.)
5. 14./15.10.1999, Wittenberg: *Workshop Frauenförderung und Budgetierung* (in Kooperation mit der Stabstelle Frauengleichstellung bei der Landesregierung Sachsen-Anhalt)
6. 22./23.11.1999, Wittenberg: *Tagung Studieren in Sachsen-Anhalt* (in Kooperation mit der Landesrektorenkonferenz und Kultusministerium Sachsen-Anhalt)
7. 30.11.1999, Greifswald: *Workshop Hochschulbauförderung – Finanzierungsmodelle für Universitätsklinika* (in Kooperation mit der Medizinischen Fakultät der Universität Greifswald)
8. 2./3.3.2000, Wittenberg: *Workshop Hochschulzugang im Wandel: Mehr Quantität als Qualität?* (in Kooperation mit FB Erziehungswissenschaft der TU Dresden)
9. 9./10.5.2000, Wittenberg: *Tagung Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas* (in Kooperation mit dem Kultusministerium Sachsen-Anhalt)
10. 27.10.2000, Greifswald: *Workshop Universitätsklinika als Anstalten des öffentlichen Rechts – gesetzliche Regelungen und Reformpraxis* (in Kooperation mit der Medizinischen Fakultät der Universität Greifswald)
11. 26./27.3.2000, Wittenberg: *Arbeitstagung Qualität – Essential von Hochschulreformen?*

B. Ausgewählte Publikationen des Instituts 1996-2001

Die MitarbeiterInnen und Mitarbeiter von HoF Wittenberg haben in den ersten fünf Jahren der Institutsexistenz *4 Monographien und sonstige selbständige Veröffentlichungen* (z.T. in Kooperation mit anderen Institutionen) publiziert, *13 Sammelbände* herausgegeben (gleichfalls z.T. in Kooperation mit anderen Institutionen bzw. Personen), *159 Artikel* in Zeitschriften und Sammelbänden veröffentlicht und *25 „HoF-Arbeitsberichte"* – die Projektberichte- und Preprint-Reihe des Instituts – produziert. Nachfolgend werden die wichtigsten dieser Publikationen aufgelistet.

1. Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung – Studien des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg"

Die Schriftenreihe des Instituts erscheint beim Deutschen Studien Verlag Weinheim bzw. Beltz Verlag Weinheim/Basel.

Jahn, Heidrun/Olbertz, Jan-Hendrik (Hg.): Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte, Weinheim 1998. 120 S.

Olbertz, Jan-Hendrik/Pasternack, Peer (Hg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, hrsg. unter Mitarbeit von Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn, Weinheim 1999. 291 S.

Pasternack, Peer: Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998, Weinheim 1999. 567 S.

Pasternack, Peer: „Demokratische Erneuerung". Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995, Weinheim 1999. 423 S.

Altmiks, Peter (Hg.): Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung, Weinheim 2000. 109 S.

Lischka, Irene/Wolter, Andrä (Hg.): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen, Weinheim/Basel 2001 [i. Ersch.].

Kehm, Barbara M./Pasternack, Peer: Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels, Weinheim/Basel 2001, 254 S.

Pasternack, Peer (Hg.): DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg, Weinheim/Basel 2001, 315 S.

Olbertz, Jan-Hendrik/Pasternack, Peer/Kreckel, Reinhard (Hg.): Qualität – Essential von Hochschulreformen, Weinheim/Basel 2001.

2. Weitere Bücher von MitarbeiterInnen des Instituts

Kehm, Barbara M.: Higher Education in Germany: Developments Problems and Future Perspectives, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1998, 115 S. + Diskette. Nochmalige Veröff. als: Kehm, Barbara M.: Higher Education in Germany. Developments Problems, Future Perspectives. CEPES, Bucarest 1999. 145 S.

Kehm, Barbara/Barblan, Andris/Reichert, Sybille/Teichler, Ulrich (Hg.): Emerging European Policy Profiles of Higher Education Institutions. A Project of the Association of European Universities Geneva (CRE). Verlag Jenior & Pressler, Kassel 1998. 149 S.

Olbertz, Jan-Hendrik (Hg.): Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung, Leske+Budrich, Opladen 1997.

Olbertz, Jan-Hendrik/Kell, Adolf (Hg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1997. 428 S.

Pasternack, Peer (Hg.): Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97, Leipzig 1998. 234 S.

Pasternack, Peer/Gibas, Monika (Hg.): Sozialistisch behaust & bekunstet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 1999. 246 S.

Pasternack, Peer/Bretschneider, Falk (Hg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen. Hochschule Ost, Leipzig 1999. 370 S.

Pasternack, Peer/Neie, Thomas (Hg.): stud. ost 1989–1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland. Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2000. 464 S.

Pasternack, Peer (Hg.): Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Handbuch für Personalräte und Gremienmitglieder. Schüren Verlag, Marburg 2001, 310 S.

3. Monografische und bibliografische Veröffentlichungen sowie Veranstaltungsdokumentationen im Rahmen der „HoF-Arbeitsberichte“

Pasternack, Peer: Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch– und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990 – 1998 / Higher Education & Research in Eastern Europe. Annoteted Bibliography of Monographs and Contributed Works in German and English Language 1990 – 1998. Wittenberg 1999, 81 S. ISBN 3-9806701-0-4 (AB 2’99).

Alesi, Bettina: Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 – 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka. Wittenberg 1999, 67 S. ISBN 3-9806701-1-2 (AB 7’99).

Burkhardt, Anke: Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation. Wittenberg 2000, 182 S. ISBN 3-9806701-2-0 (AB 2’00).

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt/HoF Wittenberg (Hg.): Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mit-

tel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg. Wittenberg 2000, 83 S. ISBN 3-9806701-3-9 (AB 4'00).

Olbertz, Jan-Hendrik/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Qualität von Bildung. Vier Perspektiven, Wittenberg 2001, 127 S. ISBN 3-9806701-4-7 (AB 2'01).

C. Realisierte und laufende Projekte 1996 - 2001

1. Grundlagen- und historische Forschung

1. Effizienz, Effektivität und Legitimität in der Hochschulbildung (P. Pasternack; 1997-1999)
2. Vergleich der deutschen und U.S.-amerikanischen Forschungssysteme an Hochschulen (B. M. Kehm; 1997-1999)
3. DDR-Hochschulen mit Sonderstatus (A. Burkhardt; 1997-1999)
4. Europäische Hochschulen – Hochschulen in Europa (B.M. Kehm; 1997-2001)
5. Theorie der Hochschule und Entwicklung der Hochschulforschung (R. Kreckel, J.-H. Olbertz, P. Pasternack; 1997-2001)
6. DDR-Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte (P. Pasternack; 1997-2001)
7. Hochschulen in Deutschland: Entwicklungen, Probleme und künftige Perspektiven (B. Kehm; 1998)
8. Qualität von Hochschule. Die Qualitätsdebatte und der Qualitätsbegriff (P. Pasternack; 1999-2001)
9. Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem (B. M. Kehm, P. Pasternack; 2000)
10. DDR-Geschichte in der Lehre an deutschen Hochschulen (K. Schulze, P. Pasternack; 2000-2001)
11. The Successors. A Comparative Study of Scholars of German Origin in the United States, West Germany and East Germany. Construction of a data base (R. Kreckel; 2000-2001)
12. Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817 – 1994 (P. Pasternack; 2000-2002)
13. The Role of Universities in the Transformation of Societies. An international Research Project (R. Kreckel; in Vorber.)
14. Internationale Wettbewerbsfähigkeit und Innovationsfähigkeit von Universitäten und Forschungseinrichtungen (B. M. Kehm; in Vorber.)

2. Anwendungsorientierte Forschung

1. Lehrberichtssysteme in den neuen Ländern (G. Buck-Bechler; 1997)
2. Nationale Politiken der Internationalisierung des Hochschulbereich (B. M. Kehm, B. Last; 1997-1998)
3. Wissenschaftliche Weiterbildung in Sachsen-Anhalt (I. Lischka; 1997-1998)
4. SOKRATES und die europäische Hochschulpolitik (B. M. Kehm; 1997-1998)
5. Qualitätsentwicklung in der Lehre an der Fachhochschule Merseburg (G. Buck-Bechler; 1997-2000)

6. Zusammenarbeit von Hochschule und regionalen Einrichtungen der Forschung, der Wirtschaft und der Dienstleistung (G. Buck-Bechler; 1997-2000)
7. Hochschultransformationsforschung (G. Buck-Bechler, A. Burkhardt, J.-H. Olbertz, P. Pasternack; 1997-2001)
8. Aufbau der Fachhochschule Altmark – Modellfachhochschule in Sachsen-Anhalt (D. Lewin, G. Buck-Bechler; 1997-2001)
9. Duale Kompaktstudiengänge an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg – Modellversuch (H. Jahn; 1997-2001)
10. Gestufte Studiengänge und Abschlüsse an Hochschulen (H. Jahn; 1997-2001)
11. Gymnasiasten der neuen Bundesländer – Bildungsabsichten (I. Lischka; 1997-2001)
12. Erwartungen an Hochschulbildung unter den Bedingungen des sich diversifizierenden Arbeitsmarktes (I. Lischka; 1997-2001)
13. Frauenhochschulforschung (A. Burkhardt; 1997-2001)
14. Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie (H. Jahn, R. Kreckel; 1998)
15. Lebenslanges Lernen – Implikationen für die Universitäten in der EU (B. M. Kehm, I. Lischka; 1998-2000)
16. Budgetierung der Hochschulhaushalte und Personalbeteiligung (P. Pasternack; 1999-2001)
17. Wissenschaftliche Begleitung Modellversuch 13Kompakt (S. Stötzer, J.-H. Olbertz; 1999-2001)
18. Die Entwicklung der Hochschulen in Ost- und Mitteleuropa im Zuge der gesamtgesellschaftlichen Transformation (C. Teichmann-Nadiraschwili; 2000-2001)
19. Förderung ausländischer Gastdozenten zu Lehrtätigkeiten an deutschen Hochschulen (B.M. Kehm, D. Lewin, S. Stötzer; 2000-2001)
20. Nationaler Zwischenbericht zur Evaluation von SOKRATES II (B. M. Kehm, N.N.; in Vorber.)

3. Wissenstransfer/Consultingbereich; Informationsdienstleistungen

1. Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen – Datenreport (A. Burkhardt; 1997)
2. Prognose Studienanfänger Mecklenburg-Vorpommern (D. Lewin; 1997)
3. Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl – Situation in der B.R. Deutschland (I. Lischka; 1997)
4. Aktualisierung der Literaturdatenbank Hochschulbildung (R. Kohls, D. Pielorz; 1997-1998)
5. Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt (I. Lischka; 1998)
6. Universitätsklinika in Mecklenburg-Vorpommern (G. Buck-Bechler; 1998)
7. Annotierte Bibliographie „Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa“ (P. Pasternack; 1998-1999)

8. Annotierte Bibliographie zur ostdeutschen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte 1945-1995 und ihrer Analyse (P. Pasternack; 1998-1999)
9. Gleichstellung und Hochschulfinanzierung (P. Altmiks; 1999)
10. Expertise im Kontext des Modellversuchs 13Kompakt (I. Lischka; 1999)
11. Qualitätsentwicklung und Effizienzverbesserung in der Hochschulmedizin. Beteiligungsorientierte Szenarien für die Universitätsklinika in Rostock und Greifswald (A. Burkhardt, G. Buck-Bechler; 1999-2001)
12. Evaluation von Aktivitäten der Hochschule zur Werbung von Studienanfängern (D. Lewin; 2000)
13. Informations-Dokumentations-System Hochschule / Forschung über Hochschulen (A. Bonczkiewicz, R. Kohls, K. Martin, J.-H. Olbertz, D. Pielorz; 2000-2004)
14. Studierendenprognose Sachsen-Anhalt bis 2010 (I. Lischka; 2001)
15. Leistungsorientierte Budgetierung an Fachhochschulen in Sachsen-Anhalt nach dem gender mainstreaming Konzept (A. Burkhardt; 2001-2002)

Autorinnen & Autoren

Dr. **Gertraude Buck-Bechler**, Professorin für Hochschuldidaktik, bis Juni 2000 HoF Wittenberg, seither im Ruhestand, wohnhaft in Berlin.

Dr. **Anke Burkhardt**, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. burkhardt@hof.uni-halle.de

Dr. **Michael Daxner**, Professor für Soziologie und Jüdische Studien an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Co-Minister of Education and Science der UNMIK Civil Administration, Pristina/Kosovo

Dr. **Heidrun Jahn**, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. jahn@hof.uni-halle.de

Dr. **Barbara M. Kehm**, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. kehm@hof.uni-halle.de

Dr. **Rosemarie Kohls**, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. kohls@hof.uni-halle.de

Dr. **Reinhard Kreckel**, Professor für Soziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, seit 1. Januar 2001 Direktor von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. kreckel@soziologie.uni-halle.de

Dr. **Dirk Lewin**, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. lewin@hof.uni-halle.de

Dr. **Irene Lischka**, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. lischka@hof.uni-halle.de

Dr. **Jan-Hendrik Olbertz**, Professor für Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, bis 31. Dezember 2000 Direktor von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. olbertz@paedagogik.uni-halle.de

Dr. **Peer Pasternack**, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. pasternack@hof.uni-halle.de

Dr. **Christine Teichmann**, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. teichmann@hof.uni-halle.de

Dr. **Lothar Teschke**, Professor am FB Naturwissenschaftliche Technik der FH Hamburg.

Dr. **Marijk van der Wende**, CHEPS, University of Twente, Enschede

Dr. **Johannes Wildt**, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Dortmund.

Dr. **Andrä Wolter**, Professor für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dresden.