

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack

HOCHSCHULENTWICKLUNG ALS KOMPLEXITÄTSPROBLEM

Fallstudien des Wandels

BELTZ · Deutscher Studien Verlag

Inhalt

Vorwort	9
I. Einleitung	
Angemessen komplex? Zum Verhältnis von Hochschulproblemen und Hochschulreform <i>Peer Pasternack / Barbara M. Kehm</i>	13
II. Fallstudien des Wandels	
II.1. Der ostdeutsche Transformationsfall. Hochschulerneruerung als Geschichte einer Komplexitätsreduktion <i>Peer Pasternack</i>	33
II.2. Europäische Trends und Internationalisierungsstrategien von Hochschulen in Deutschland. Zwischen Pragmatik und Innovation <i>Barbara M. Kehm</i>	65
II.3. Die Diskussion um gestufte Abschlüsse und die Funktionen von Hochschulbildung <i>Peer Pasternack</i>	93
II.4. Die Funktionserweiterung der Hochschulen durch lebenslanges Lernen. Reaktionen angesichts hochkomplexer Erwartungen <i>Barbara M. Kehm</i>	121
II.5. Qualitätssicherung als Komplexitätsproblem. Die Handhabung eines Zentralthemas der Hochschulreform <i>Peer Pasternack</i>	145
II.6. Qualität der Internationalisierung – Internationalisierung der Qualität. Optionen der Qualitätsentwicklung in Europa <i>Barbara M. Kehm</i>	171
III. Fazit	
Interventionen in ein komplexes System überdurchschnittlich reformresistenten Charakters <i>Barbara M. Kehm / Peer Pasternack</i>	205
Literaturverzeichnis	241

Vorwort

HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung hat im Dezember 1996 seine Arbeit aufgenommen und betreibt seither in der programmatischen Forschungsperspektive „Qualitätsentwicklung an Hochschulen in akteurszentrierter Perspektive“ zwei Untersuchungslinien: „Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium“ sowie „Steuerung und Selbstorganisation von Qualitätsentwicklung“.

Neugründungen wie das Wittenberger Institut bringen es mit sich, dass WissenschaftlerInnen unterschiedlicher fachlicher, regionaler und sozialisatorischer Herkunft relativ plötzlich zusammenfinden müssen. Ein kollektiver wie individueller Flexibilitätstest beginnt: Lassen sich die Perspektiven vermitteln, die Fragestellungen aufeinander beziehen, gemeinsame Forschungsinteressen entwickeln? Der hier vorgelegte Band wagt die öffentliche Probe aufs Exempel. Die AutorInnen haben einige ihrer in den letzten Jahren und aktuell betriebenen Forschungsprojekte auf die Potentiale für die Bearbeitung einer übergreifenden Problemstellung hin ausgewertet. Der Anspruch war, die gewonnenen Erkenntnisse in einer theoriegeleiteten Perspektive über die ursprünglichen, einzelprojektbezogen formulierten Antworten hinaus zu treiben.

Die analytischen Ausgangspunkte waren, dass Hochschulreformen gezielte Interventionen in komplexe Systeme sind, die deutschen Hochschulen als überdurchschnittlich reformresistent gelten und sich aus den Erklärungen für diese Resistenz zwei einander entgegengesetzte Auffassungen extrahieren lassen: Die eine attestiert den reformerischen Lösungsversuchen, unterkomplex zu sein, weshalb Hochschulreformen immer wieder steckenbleiben. Die andere macht den Umstand, dass die Problemlösungsansätze überkomplex seien, dafür verantwortlich, dass Hochschulreformen fortwährend unterhalb der angezielten Veränderungen enden. Wie ist angesichts dessen mit der gesellschaftlichen Anforderung umzugehen, dass auch im Hochschulsektor die Problemlösungen den aufgelaufenen Problemen entsprechen sollen?

Der Beantwortung dieser Frage widmen sich sechs Fallstudien, die wesentliche Linien der aktuellen Hochschulreformprozesse in den Blick nehmen: Die ostdeutsche Hochschultransformation der 90er Jahre als Radikalintervention in ein gewachsenes System – formal abgeschlossen, aber ein intensives Nachleben entfaltend – wird als Geschichte einer Komplexitätsreduktion beschrieben. Die Internati-

onalisierungsstrategien der deutschen Hochschulen werden zwischen Pragmatik und Innovation verortet. Auf einer Folie der Funktionen von Hochschulbildung finden sich die aktuellen Debatten um gestufte Abschlüsse abgebildet und kritisch bewertet. Hieran knüpft eine Studie zum lebenslangen Lernen als Funktionserweiterung der Hochschulen an: hochkomplexe Erwartungen werden mit den hochschulseitigen Reaktionen darauf konfrontiert. Sodann wird Qualitätssicherung als Komplexitätsproblem beschrieben und dergestalt ihre Handhabung als Zentralthema der Hochschulreform problematisiert. Damit ist zugleich der Bogen geschlagen zur sechsten Fallstudie, die sich Optionen der Qualitätsentwicklung in Europa widmet. Eine einführende Erörterung am Beginn des Bandes fixiert die übergreifende Problemstellung, und resümierende Betrachtungen am Ende destillieren die wichtigsten Antwortpotentiale aus den Fallstudien.

Wittenberg, im Dezember 2000

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack

I.

Einleitung

Angemessen komplex?

Zum Verhältnis von Hochschulproblemen und Hochschulreform

Peer Pasternack

Barbara M. Kehm

Die Situation ist geläufig: Ein Fachbereich hat ein Problem, etwa andauernde Unterauslastung. Nach geraumer Zeit kommt es zu Diskussionen, wie dem abgeholfen werden könnte. Diese beginnen bei der Diagnose, dass das Fach in der öffentlichen Wahrnehmung als unattraktiv gelte, als schlecht studierbar und mit unklaren Einsatzmöglichkeiten nach dem Abschluss. Man kommt alsbald zu einer allgemeinen Klage über einseitige Berufsorientierungen, die in den Gymnasien vermittelt würden und am eigenen Fach vorbeiführten. Dann mäandern die Diskussionen durch ebenso beklagenswerte Umstände, etwa dass man eigentlich alle zwei Jahre eine komplette Neuausstattung bei der Ausbildungstechnik benötige, aber das bezahle ja niemand, und die ungünstige regionalwirtschaftliche Situation könne gleichfalls niemanden motivieren, in diese gottverlassene Ecke zu kommen, zumal man ohnehin einen der misslichsten Standorte habe ohne IC-Anschluss und abseits der Autobahnen.

Als bald ist allen Beteiligten klar, dass eigentlich eine *grundsätzliche* Lösung des Unterauslastungsproblems nötig sei, man dafür aber, recht besehen, eine landesweite Imageveränderung des eigenen Faches bewerkstelligen, das Curriculum studierbarer gestalten, die Berufsfeldorientierungen präzisieren, die Gymnasiallehrerschaft umschulen, bei Politik, Wirtschaft und Stiftungen eine auf Permanenz angelegte Ausstattungsoffensive für die regelmäßige Erneuerung der Ausbildungstechnik starten, einen regionalen Wirtschaftsaufschwung organisieren sowie eine IC-Strecke und eine Autobahn bauen müsste. Dann, ja, dann könnte es vielleicht etwas werden mit einem kontinuierlichen Zustrom der StudienanfängerInnen zu jedem Semesterbeginn.

So weit gekommen in der Beschreibung von Problem und Problemlösung haben nun die Defätisten unter den Debattenteilnehmern an: Das alles eines nach dem anderen zu verändern, übersteige den Horizont des eigenen Berufslebens, wer das

angehen wolle, dem kämen über kurz oder lang wohl die Mitstreiter abhanden. Die Sarkastiker würden sagen, der regionale Wirtschaftsaufschwung und die Sache mit der IC-Strecke und der Autobahn würden wohl noch hinzukriegen sein, doch wie bloß solle man die Imageverbesserung für das eigene Fach bewerkstelligen? Die Realisten aber werden das Problem darin sehen, dass man zuviel auf einmal angehen wolle, dass zu viele Elemente aufeinander abzustimmen und zu vernetzen seien, dass jener Superorganisator, den man für diese Koordinierungsleistung benötige, hier am Ort nicht verfügbar sei.

An dieser Stelle nun passiert es mitunter, dass alles so bleibt, wie es ist. Manchmal auch werden aus dem Problemwust ein oder zwei Einzelprobleme herausgezogen und isoliert angegangen. Und gelegentlich finden sich hinreichend viele Beteiligte zusammen, die miteinander die Faszination am ‚Großen Wurf‘ teilen und daher die Sache nun doch mal ganz grundsätzlich angehen wollen. Am Ende jedenfalls kommt regelmäßig etwas anderes heraus, als am Anfang prognostiziert worden war: Selbst wenn alles bleibt, wie es ist, wird am Ende nicht alles so geblieben sein, wie es war; wird die Lösung isolierter Einzelprobleme in Angriff genommen, bleibt sie, auf’s Ganze gesehen, wirkungsneutral oder zeitigt nichtintendierte Handlungsfolgen; und der ‚Große Wurf‘ schafft nie die saubere ballistische Kurve. Woran liegt das?

Je nachdem: Diejenigen, die auf problemlösendes Handeln verzichten, handeln dennoch, insoweit sie sich in sozialen Kontexten bewegen und es innerhalb solcher kein Nicht-Handeln gibt; dieses Handeln hat Wirkungen, doch passt dessen Struktur höchstens zufällig zur Struktur der bestehenden Probleme, also meist nicht; folglich ändert sich die jeweilige Situation, entstehen damit neue Probleme, aber unter Beibehaltung der alten Probleme: es entsteht eine gesteigerte Problemkomplexität der Situation. Diejenigen, die nur isolierte Einzelprobleme angehen, handeln in bezug auf die Problemstruktur unterkomplex. Und diejenigen schließlich, die den Großen Wurf in ihren konzeptionellen Blick nehmen, neigen meist zur Überkomplexität. Die Frage ist, ob all dem entgangen werden könnte.

In der Organisationsforschung ist eine komplexitätsbezogene ‚reizvolle Korrespondenzhypothese‘ (Hauschildt 1990, 135) formuliert worden. Sie besagt: Wenn die Komplexität der Lösung der Komplexität des Problems entspricht, dann handeln die Entscheidungsträger effizient und effektiv. Ineffizient und ineffektiv handeln die Entscheidungsträger hingegen, wenn ein einfaches, wenig komplexes Problem mit einer vergleichsweise hochkomplexen Lösung bzw. ein hochkomplexes Problem mit einer vergleichsweise simplen Lösung bewältigt werden soll (vgl.

Witte 1980, 635ff.; Hauschildt et al. 1983, 232). Im ersteren Falle werden unnötige Kosten verursacht, im letzteren ist zweifelhaft, ob es zu einer sachgerechten Lösung kommen kann (Gmünden 1981, 344).

Das Problem ist ein ausgesprochen praktisches und lässt sich gut auf das Politikfeld Hochschule übertragen. Neben Fragen der sich verändernden Finanzierung sind die aktuellen Reformbemühungen wesentlich von zwei Gedanken getragen, die beide wiederum mit der Hochschulfinanzierung unmittelbar zusammenhängen. Zum einen sollen Qualitätsverbesserungen erzeugt werden – “Qualität statt Kosten!” heißt das diesbezügliche Leitmotiv. Zum anderen sollen diese Qualitätsverbesserungen instrumentell wie inhaltlich über die Verbesserung (hochschul-)systemischer wie organisationaler Effizienz und Effektivität bewerkstelligt werden. Für die Ebene der einzelnen Hochschule wird zur Umsetzung dieser Effizienz- und Effektivitätssteigerungen ein ausgefächertes Menü an Management- und Organisationsentwicklungs-Instrumenten offeriert.

Probleme des Hochschulsystems und seiner Reform in Deutschland

In der jüngsten Studie über die Struktur und neuere Reformentwicklungen des deutschen Hochschulsystems, die als nationaler deutscher Bericht anlässlich der ersten UNESCO-Welthochschulkonferenz vom BMBF vorgelegt wurde (Kehm 1999), sind die derzeitigen Themen der Hochschulreformdebatte und -aktivitäten in Deutschland unter sechs Stichpunkten zusammengefasst worden: (a) staatliche Steuerung und Deregulierung; (b) institutionelle Autonomie; (c) Sicherung und Erweiterung der Ressourcen; (d) Evaluation und Qualität der Lehre; (e) Internationalisierung; und (f) Einführung gestufter Abschlüsse und curriculare Reformen. Sie sollen in diesem Eingangskapitel nur in ihrer Problematik angerissen werden, um in den weiteren Beiträgen als Fallstudien für Analysen zur Problemlösungskapazität und Komplexitätsangemessenheit zu dienen.

- (a) Der Versuch, den deutschen ‘Reformstau’ im Hochschulbereich zu überwinden und den Hochschulen flexiblere Mechanismen zur Verfügung zu stellen, um deren Problemlösungskapazitäten zu erhöhen und sich besser an die veränderten Anforderungen anpassen zu können, hat seitens der zuständigen Bundes- und Landesministerien dazu geführt, ‘Überregulierung’ durch ‘Deregulierung’ zu ersetzen, in der Hoffnung, damit zugleich auch einige kompetitive Elemente in ein bisher sehr homogenes System einzuführen. Zwar haben die

Hochschulen die damit einhergehende Zunahme prozeduraler Autonomie begrüßt, doch stehen sie einer forcierten Diversifizierung im Sinne von Rankings und marktgesteuerter Differenzierung skeptisch bis ablehnend gegenüber. Nicht nur sind marktgesteuerte Konzepte dem deutschen Hochschulsystem fremd, es gibt auch keinen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen oder politischen Konsens über die einzubeziehenden Indikatoren.

- (b) Staatliche Deregulierung ist weithin mit der Annahme einer erweiterten institutionellen Autonomie verbunden. Doch zeigt ein Blick auf die verschiedenen Modelle und Pilotprojekte, dass diese erweiterte Autonomie nicht bedingungslos gewährt wird. Vielmehr ist ein Trend zur Verschiebung staatlicher Kontrolle – wenn auch weniger direkt als zuvor – in solche Bereiche zu beobachten, die zuvor keiner Kontrolle unterworfen waren. Durch die neuen Formen der institutionellen Rechenschaftspflicht, die mit Evaluationen und Zielvereinbarungen einher gehen, verschiebt sich der staatliche Fokus von der Input- und Prozesskontrolle zur Outputkontrolle. Zugleich werden Input und Prozesse der Supervision eines gestärkten und nach und nach professionalisierten institutionellen Managements unterstellt; Experimente mit erweiterten Formen eines solchen Managements, z.B. durch Hochschulräte, sind darin eingeschlossen. Diese Veränderungen verbinden sich mit der Hoffnung, dass solchermaßen die Hochschulen besser in die Lage versetzt werden, strategisch zu planen, Einkommen zu generieren und flexiblere Organisations- und Verwaltungsabläufe einzuführen. Dieses neue Verhältnis zwischen Staat und Hochschule wird nicht folgenlos für das Kollegialprinzip und das Prinzip der Gruppenuniversität bleiben.
- (c) Das Experiment des Globalhaushalts ist nicht nur mit einer bloßen Umstellung von der kameralistischen auf die betriebswirtschaftliche Buch- und Haushaltsführung sowie der erforderlichen Schulung des damit befassten Verwaltungspersonals verbunden, sondern hat umfangreiche Folgewirkungen gezeitigt. Positiv ausgewirkt haben sich eine gewisse Planungssicherheit und flexiblere Möglichkeiten der Allokation von Ressourcen. Dies räumt den Hochschulen lang geforderte Spielräume bei der Herausbildung von Schwerpunkten und der Gestaltung individueller Profile ein und fördert die Differenzierung des bisher relativ homogenen deutschen Hochschulsystems. Auf der negativen Seite führt die Verlagerung von Allokationskonflikten in die Hochschulen zu vermehrten Interessenkonflikten (z.B. zwischen Fachbereichen, Statusgruppen, Individuen) und erschwert die Entscheidungsfindung und Abstimmung zwischen

Hochschulleitung und akademischen Selbstverwaltungsgremien. Dies umso mehr, je weniger allgemein akzeptierte und valide Kriterien es für die interne Allokation der Mittel gibt. Die bislang ungelöste Frage der Studiengebühren sowie die Erwartung der öffentlichen Hand, die Hochschulen mögen ihre Ressourcenbasis angesichts der immer knapper werdenden staatlichen Finanzierung weiter diversifizieren, steigern die Komplexität des Problems zusätzlich.

- (d) Kritik an der Qualität der Lehre, überlangen Studienzeiten, hohen Abbrecherquoten und Vernachlässigung der Lehr- und Betreuungsaufgaben seitens der Professoren sind für Westdeutschland nicht neu. Doch löste sich die hartnäckige Abwehr gegen jede Form der Evaluation der Lehre erst, nachdem im Zuge der deutsch-deutschen Vereinigung eine umfassende Evaluation und Bewertung des ostdeutschen Hochschul- und Forschungssystems stattgefunden hatte. Hochschulen haben allerdings zwecks Vermeidung umfassenderer staatlicher Interventionen vielfach die Initiative entwickelt und – sei es individuell, sei es im Verbund – eigene Formen und Verfahren der Evaluation entwickelt. Diese Initiativen stoßen auf mehr intrauniversitäre Akzeptanz, weil sie weniger bedrohlich scheinen im Hinblick auf negative Sanktionen, aber auch weil externe Einmischung weitgehend verhindert werden kann. Allerdings gewährleistet die Vielfalt der Formen und Verfahren auch keine Vergleichbarkeit und hat bisher zentralisierte Maßnahmen und Modelle verhindert.
- (e) Um die Mitte der neunziger Jahre wurde von politischer Seite der ‘Wissenschaftsstandort Deutschland’ als gefährdet angesehen, weil ein Studium an deutschen Hochschulen für ausländische Studierende nicht mehr hinreichend attraktiv sei. Dies führe in der Folge zu einem Verlust der internationalen Wettbewerbsfähigkeit nicht nur der Hochschulen, sondern der deutschen Wirtschaft insgesamt, so die Sorge des damaligen Wissenschaftsministers. Ein kritischer Blick auf die Zahlen und Argumente zeigte schnell, dass hier nicht die mangelnde Beteiligung deutscher Hochschulen an den europäischen Mobilitäts- und Austauschprogrammen gemeint war, sondern die Intransparenz und mangelnde Attraktivität deutscher Studienstrukturen und Abschlüsse für Studierende aus den Schwellenländern und Tigerstaaten Asiens, des Pazifischen Beckens und Lateinamerikas. Eine Anzahl von Pilotprojekten zur Einführung international anerkannter Abschlüsse und zur Internationalisierung von Studiengängen soll nun die ‘richtigen’ Studierenden anlocken, die dann später als Führungselite ihres Heimatlandes deutschen Firmen Investitionsmöglichkeiten eröffnen. Deutlich wird dabei vor allem, dass die Hochschulen eine weitere

Funktion übernehmen sollen: ihnen wird ein sehr viel direkterer Beitrag als je zuvor zur nationalen wirtschaftlichen Stabilität und gar Reichtumserzeugung abverlangt.

- (f) Mit der zur Zeit noch experimentellen Einführung gestufter Studienabschlüsse in Form der Bachelor- und Master-Grade an deutschen Hochschulen scheint eine neue Dynamik in Gang gekommen zu sein, deren Folgen für das System als ganzes derzeit noch nicht abzusehen sind. Drei offene Fragen treten jedoch schon jetzt deutlich hervor. Erstens erhofft man sich von der Einführung dieser neuen Abschlüsse sowohl an den Hochschulen als auch seitens der politischen Entscheidungsträger die Lösung allzu vieler Probleme des deutschen Hochschulwesens. Gestufte Abschlüsse sollen die Hochschulen schneller von ihren Kapazitäts- und Überlastproblemen befreien; sie sollen die Studienzeiten verkürzen; sie sollen ein Studium in Deutschland für ausländische Studierende attraktiver machen, und sie sollen schließlich auch Studienkosten und staatliche Ausgaben für den Hochschulbereich verringern helfen. Zweitens ist bei der Einführung der neuen Abschlüsse vermieden worden, deren Folgen für die Differenzierung und Diversifizierung des deutschen Hochschulsystems zu bedenken. Bachelor- und Master-Grade werden sowohl von Universitäten als auch von Fachhochschulen verliehen, so dass eine neue Welle des 'blurring of boundaries' antizipiert werden kann, die zwar das Potential besitzt, das deutsche Binärsystem aufzulösen, ohne dass jedoch eine bewusste politische Entscheidung für eine neue Form der Systemhomogenität getroffen worden wäre. Drittens setzt eine schleichende Diversifizierung ein, da mit den neuen Abschlüssen eine Curriculumreform erforderlich wird. Die Entscheidungen für die Gestaltung der Bachelor- und Master-Studiengänge werden aber von den Hochschulen selbst getroffen und fallen völlig unterschiedlich aus. Zum Teil sind die Bachelor-Studiengänge generalistisch mit einem darauf folgenden spezialisierten Master, zum Teil sind sie praktisch mit einem darauf folgenden theoretisch orientierten Master, zum Teil einfach nur ein verkürzter Studiengang der alten Form mit dem Master als Vertiefungs- oder Ergänzungsstudiengang, der zugleich auch Weiterbildungsfunktionen übernimmt. Die gesonderten Akkreditierungsversuche für diese neuen Studiengänge lassen bisher noch kaum eine 'Folgenabschätzung' zu. Deutlich wird aber auch, dass von den Bachelor-Studiengängen ein kürzeres und billigeres Studium für die Mehrheit der Studierenden erwartet wird, während die Master-Studiengänge nur einer Min-

derheit offen stehen sollen, für deren Auswahl noch keine Kriterien in der Diskussion sind.

Für die Tatsache, dass Reformversuche und -ansätze im deutschen Hochschulsystem so vielfältig sind und auf so unterschiedlichen Ebenen stattfinden, lassen sich vier Gründe identifizieren, die eine gleichzeitige Wahrnehmung von Krise und Dynamik auslösen:

1. das Abrücken von der Idee der deutschen Universität im Sinne Humboldt-scher Tradition und die Aufnahme utilitaristischer Vorstellungen und Funktionen in das 'teutonische' Modell (Galtung 1983) der Wissenschafts- und Hochschulkultur (kulturelle bzw. normative Ebene);
2. die Notwendigkeit struktureller Problemlösungen, um wahrgenommene und vermutete Qualitäts- und Transparenzdefizite zu beheben (strukturelle Ebene);
3. Zweifel an der Effizienz institutioneller Leitung, Verwaltung und Ressourcenallokation und damit die Forderung nach administrativen Reformen (administrative Ebene);
4. mit den in jüngster Zeit hinzugekommenen Maßnahmen zur Akkreditierung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge sowie den lauter werdenden Forderungen nach besserer konzeptioneller Verankerung und inhaltlicher Erneuerung von Weiterbildungsangeboten im Kontext des lebenslangen Lernens werden auch curriculare Reformen angestrebt (inhaltliche Ebene).

Die Fülle der derzeitigen Modellversuche, Pilotprojekte, Sonderprogramme und Fördermaßnahmen für innovative Ansätze auf allen diesen Ebenen zeigt, dass der deutsche "Reformstau" sich weitgehend aufgelöst hat. Doch ob die einsetzende Dynamik zielgerichtet ist und angemessene Lösungsstrategien und -beispiele erzeugt, ist nicht immer festzustellen.

Als zwischenresümierende Einschätzungen der seit Beginn der 90er Jahre umprogrammierten Hochschulreform lassen sich folgende kommentierte Thesen formulieren:

(1.) Die aktuell betriebenen Reformprojekte werden – auf der Hochschulsystemebene betrachtet – als Problemlöser bislang weithin überschätzt: Die Reformprojekte befinden sich zum größten Teil im Experimentalstadium, und von ihrem Ausgang sind zwar Anregungen, aber keine verlässlichen Prognosen über Wirkungen bei großräumiger Umsetzung zu erwarten.

Hier gibt es allerdings eine Ausnahme: die Globalisierung der Hochschulhaushalte. Dabei ist die Interessenschnittmenge zwischen den konfligierenden Partnern der Hochschulpolitik so groß, dass die flächendeckende Durchsetzung prinzipieller Globalzuweisungen absehbar ist. Eine Reihe von Problemen wird dann ‚lediglich noch‘ der Umgang mit diesen globalisierten Haushalten aufwerfen: d.h. wie die Höhe der Globalzuweisung zu bestimmen und wie hochschulintern die Mittelverteilung zu bewerkstelligen ist. Jedenfalls: Das Interesse der Hochschulen an Selbststeuerungszuwachs einerseits und das Interesse des Staates an der Delegation der Konflikte um die Verteilung geminderter Mittel andererseits überlappen sich hinreichend. Das vereint beide Partner darin, sonstige Bedenken über Risiken und Nebenwirkungen der Budgetierung zurückzustellen.

(2.) Bei den Reformprojekten, die Organisationsentwicklung/Leistungs- und Entscheidungsstrukturen betreffen, erfolgt vielfach kein systematischer Rückgriff auf die vorliegenden Ergebnisse der institutionalisierten Forschung über Hochschulen.

Die übliche Vorgehensweise eines Wissenschaftlers, sich zu Beginn eines neuen Projekts zunächst über die vorhandene Literatur zum Thema – also den Forschungsstand – zu informieren, scheint mitunter außer Kraft gesetzt, sobald dieser Wissenschaftler als Hochschulorganisationsreformer wirkt. Wenn hingegen Literatur genutzt wird, um hier Reformprojekte zu fundieren, dann vielfach zwei Arten, die nicht der institutionalisierten Hochschulforschung entstammen: einerseits Veröffentlichungen sog. Gelegenheitshochschulforscher (Teichler et al. 1998, 226f.) aus der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, andererseits Literatur der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre und Managementtheorie. Indem die sozialwissenschaftliche Hochschulforschung unzureichend berücksichtigt bleibt, bleiben auch Eigengesetzlichkeiten und Kontingenzen sozialer Prozesse – hier: an der Hochschule – vielfach unterbelichtet.

Das verweist indes nicht allein auf eine gesellschaftliche Stimmung, die ökonomisierende und utilitaristische Betrachtungsweisen für nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche bevorzugt, und auf Rezeptionspräferenzen der als Hochschulreformer wirkenden Akteure. Es verweist ebenso auf Defizite der Selbstdarstellung der deutschen Hochschulforschung.

(3.) Wenn auch die Reformdebatte nicht durchgehend von einer betriebswirtschaftlichen Perspektive geprägt ist, so gibt es doch eine deutliche Sedimentierung ökonomisierender Argumentationsmuster. ‚Ökonomisierend‘ heißt hier: auf Markt-simulation zielend.

Dass zahlreiche Konzepte auf *Marktsimulation* zielen, keines jedoch auf tatsächliche Marktwirtschaft im Hochschulsektor, wird an zweierlei Umständen deutlich. Zum einen sieht keines der Konzepte ein echtes Scheiternsrisiko vor: Niemand hat bislang vorgeschlagen, dass Hochschulen auch in Konkurs gehen können sollen. Zum anderen werden auch solche Hochschulen, die noch am ehesten als am Markt agierende Teilnehmer gelten könnten, nämlich private Hochschulen, nicht grundsätzlich als marktfähig eingeschätzt, weshalb fast überall direkte oder indirekte Subventionierungen anzutreffen sind (vgl. Herzberg 1997; Globaler Wettbewerb um Studierende 1998).

(4.) *Die Sedimentierung ökonomisierender Argumentationsmuster führt zu einer vorrangig funktionalen Sicht auf die involvierten Individuen. Diese werden in erster Linie als ein ‚Faktor‘ im zu gestaltenden Prozess gesehen oder/und als zu überwindender Widerstand wahrgenommen.*

Es muss als bislang ungeklärt gelten, inwiefern dies eher zielkonformes oder zielignorantes Verhalten der Hochschulangehörigen befördert. Zahlreiche Reformprojekte reagieren auf die Blockade- und Subversionspotentiale, die von Individuen gegen Veränderungen mobilisiert werden bzw. werden können, indem nach subjektunabhängigen Steuerungselementen gesucht wird. Maßstäbe und Verfahren sollen objektiviert werden, z.B. durch wettbewerbliche Elemente. Das hat zunächst den Vorteil, intersubjektive Überprüfbarkeit zu erzeugen. Zugleich enthält jede Objektivierung auch entsubjektivierende Momente. Da jedoch die Reform des theoretisch modellierten Systems unweigerlich wieder auf den Eigensinn der hochschulischen Lebenswelt treffen muss – also z.B. im Rahmen von Hochschulorganisationsreformen –, können aus der Entsubjektivierung gravierende Konsequenzen für Reformimplementationen entstehen.

In der Zuspitzung ließen sich diese Konsequenzen als folgende Alternative formulieren: Entweder bilden die von den Reformen betroffenen Hochschulangehörigen ein Höchstmaß an zielignorantem Verhalten aus; die Folgen wären zunächst ein komplettes Unterlaufen der anvisierten Reformen, die damit ins Leere gingen, und sodann ein maximaler Problemlösungsstillstand auf höherer, nämlich reflektierterer Ebene. Oder aber die Reformen werden zwar durchgesetzt, jedoch unter gleichzeitiger faktischer Auflösung der Hochschule: d.h. unter Abschaffung der Hochschule als einer Einrichtung, die ihren Angehörigen erhebliche Freiräume für selbstbestimmtes Handeln bietet, und die mit solch weichen organisationalen Bedingungen wesentliche Voraussetzungen für Pluralität und Kreativität bereitstellt. Dadurch erhöhen sich jedoch wiederum die Kontrollkosten für den Staat auf

eine Weise, dass keinerlei Effizienz- oder Effektivitätsgewinne zu erwarten sind. Die Reformziele würden in ihr Gegenteil umschlagen.

(5.) Verschiedentlich sind in den Reformprojekten Lösungen angedacht, welche die Konfrontation von Modellannahmen über das System Hochschule mit Problemen, die sich aus der Soziabilität der Hochschulen ergeben, entschärfen sollen: Es handelt sich einesteils um Bemühungen um Entwicklung einer Corporate Identity, andernteils um vertragsförmig gestaltete Vereinbarungen.

Identitätsbildungs-Prozesse zu initiieren ist ein Versuch, organisationsinterne Widerstände gegen Veränderungen mithilfe positiver immaterieller Anreize zu mobilisieren. Das hierbei mindestens zu lösende Problem ist ein jeder Identitätsfindung innewohnendes: das der Spannung zwischen Identifikation und subjektiver Autonomie. Reformfreudige Institutionen benötigen Mitglieder, die Entscheidungsspielräume ausfüllen, damit Verhaltensrisiken eingehen und auf diese Weise Kreativität entwickeln. Identifikation verbindet sich nicht per se mit individueller Autonomie, sondern fördert eher das Gegenteil. Die Spannung kann jedoch produktiv ausgefüllt werden, indem subjektive Entscheidungsspielräume eingeräumt und Verhaltensrisiken institutionell akzeptiert und aufgefangen werden. Das erscheint jedenfalls als eine tragfähigere Identitätsbildungsstrategie als vordergründige *Corporate Design*-Bemühungen u.ä.

(6.) Vertragsförmig gestaltete Vereinbarungen gelten vielfach gleichsam als Königsausweg, um Leistungsbewertungsprozessen die hohe Konfliktbelastung zu nehmen. Solche Vereinbarungen kommen sowohl zwischen Staat und einzelnen Hochschulen zur Herstellung von Planungssicherheit vor wie hochschulintern als Zielvereinbarungen zwischen jeweils einer über- und einer untergeordneten Ebene.

Ungeklärt ist bislang, inwieweit vertragsförmige Konstruktionen tragfähig sein können, deren Partner über gravierend verschiedene Sanktionspotentiale verfügen. Diese Frage stellt sich insbesondere bei Verträgen zwischen Staat und Hochschulen. Zugespitzt: besitzt der Staat im Verhältnis zu den Hochschulen überhaupt die Voraussetzung der Vertragsschließung, nämlich Vertragsfähigkeit im Sinne der Erfüllung eingegangener Vertragspflichten außerhalb gesetzlicher Regelungen?

Auch innerhalb der Hochschulen dürfte sich ein vordringlich zu lösendes Problem ergeben, das mit der Sanktionsstruktur zusammenhängt: Zielvereinbarungen, die bei Nichterfüllung negative Sanktionen – z.B. Mittelkürzung – vorsehen, bei Erfüllung hingegen lediglich die Beibehaltung des Ausstattungs-Status-quo, werden außerordentliche Akzeptanzschwierigkeiten beim Hochschulpersonal produzieren. Es müsste daher in jedem Falle gesichert werden, dass durch zusätzliche Mit-

telzuweisungen und/oder interne Umverteilungen negative Sanktionsinstrumente mit positiven Gratifikationen transparent verkoppelt werden.

(7.) Effizienz ist zwar einer der Leitbegriffe der aktuellen Hochschuldebatte, doch die Überblicksbetrachtung gibt hier zu Relativierungen Anlass: In vielen Fällen geht es – entgegen der hochschulischen Selbstwahrnehmungen – keineswegs um Effizienz, sondern um Effektivität oder um die Erzeugung von Legitimität.

Effizienz ist ein ökonomischer Maßbegriff. Ein Prozess wird hinsichtlich seines Input-Output-, Kosten-Nutzen- bzw. Ziel-Mittel-Verhältnisses quantifizierend bewertet. In diesen Bereich gehören vornehmlich die Reformprojekte, die sich auf die Gestaltung der Mittelverteilung beziehen. Zahlreiche andere Projekte, insbesondere die zur Neugestaltung von Organisation und Entscheidungsstrukturen, zielen dagegen auf Effektivitätssteigerungen.

Effektivität bezeichnet den Grad der Zielerreichung, d.h. das Soll-Ist-Verhältnis. Am deutlichsten zeigt sich dies bei den verschiedenen Bestrebungen, mit Zielvereinbarungen zu arbeiten und, als Voraussetzung dafür, Strategiebildung als Instrument zu verankern. Auch Leitbildentwicklung oder Profilbildung, Qualitätsentwicklung und -sicherung zielen eher auf Effektivitäts- denn auf Effizienzsteigerung.

Weitere Projekte, die sich der Entwicklung von Identifikation oder interner Kommunikation widmen, haben schließlich vorrangig Legitimitätsgewinn für die Institution Hochschule im Visier. Legitimität bezeichnet die soziale Akzeptanz, die aus der optimalen Bereitstellung von Problemlösungen bezogen wird.

Was fällt nun besonders ins Auge, wenn die jüngsten und aktuellen Reformbemühungen im deutschen Hochschulsystem beobachtet werden?

- (a) Zum einen werden zahlreiche reformerische Einzelaktivitäten und ihre Erschließungskosten durch zahlreiche Sonderprogramme abgedeckt, doch handelt es sich dabei ausdrücklich um Pilotprojekte. Das lässt sich nicht zuletzt daran ablesen, dass die Reformaktivitäten keineswegs flächendeckend, sondern nach wie vor punktuell sind. Sobald die Reformimpulse die Mehrzahl der Hochschulen und Fachbereiche erreichen werden, wird mit geringeren Ressourcen mehr zu leisten sein. Drei Möglichkeiten lassen sich prognostizieren: entweder sterben die Reformimpulse ab, oder das System dereguliert sich zusätzlich (Dreiklassensystem), oder die Reformimpulse haben eine das ganze System ergreifende und verändernde Wirkung.

- (b) Zum anderen muss für die Problemlösungsbemühungen – hier also Hochschulreformaktivitäten – Legitimität erzeugt werden (in der Öffentlichkeit, bei politischen Entscheidungsträgern, innerhalb der akademischen Oligarchie). Das ist aufgrund zweier Umstände eine besondere Herausforderung: Nicht nur sind die Hochschulen als Institutionen autonomiebegünstigt, vielmehr ist auch kein anderer Beruf als der des Hochschullehrers „virtuoser in der Unterwanderung oder Umgehung von Anforderungen ...“, die der Staat, die Gesellschaft, die Hochschule usw. stellen, wenn diese Anforderungen als unvereinbar mit den eigenen Werthaltungen betrachtet werden“ (Teichler 1999, 38). Dadurch eignet Hochschulangehörigen potentielle Obstruktionsmacht sehr viel stärker als Mitgliedern anderer Organisationen. Um Legitimität für in Gang zu setzende Reformen zu gewinnen, müssen daher nicht allein die Reformziele einsichtig, sondern auch die Reformwege akzeptanzfördernd gestaltet sein. Dies kann vorzugsweise dadurch geschehen, dass die Reformkosten und der Reformnutzen in einem nachvollziehbar akzeptablen Verhältnis stehen (Reformeffizienz), und dass durch die Gestaltung der Implementationsprozesse ein hoher Zielerreichungsgrad als wahrscheinlich gelten kann (Reformeffektivität).

Hochschulreform als Komplexitätsproblem

Die gesellschaftliche Anforderung steht, dass auch im Hochschulsektor die aktuell und künftig gewählten Problemlösungen den heute aufgelaufenen Problemen entsprechen sollen. Geschieht dies, dann handeln die Entscheidungsträger und sonstigen Akteure der Hochschulreform weder kostentreibend noch ergebnisunsicher, sondern – in der ökonomisierenden Sprache der heutigen Hochschulreform gesprochen – effizient und effektiv. Dies entspricht der Annahme, die in der o.g. Korrespondenzhypothese formuliert wird: Ineffizient und ineffektiv handeln die Entscheidungsträger, wenn ein einfaches, wenig komplexes Problem mit einer vergleichsweise hochkomplexen Lösung bzw. ein hochkomplexes Problem mit einer vergleichsweise simplen Lösung bewältigt werden soll. Die Frage stellt sich, ob und ggf. wie dies für die Hochschulreform Geltung beanspruchen kann.

Zentrale Unterscheidungen

Komplexität entsteht durch Abgrenzung von der Umwelt einerseits und Ausdifferenzierung andererseits: “Komplexität ist die Einheit einer Vielheit“ (Luhmann 1998, 135f.). Die Abgrenzung zur Umwelt sichert die Handlungsfähigkeit durch Einheit, die Ausdifferenzierung erhöht die Leistungsfähigkeit durch interne Vielheit. In einfachen Beschreibungen gilt Komplexität als System aus mehreren Elementen und deren Relationen. In ambitionierteren Beschreibungen wird dies ergänzt durch qualitative Verschiedenheiten und die Zeitdimension. Indem die Elemente und ihre Verbindungen Verschiedenheit im Nacheinander produzieren, gelangen instabile Elemente in unsere Vorstellung von Komplexität (ebd., 137).

Allerdings ist real gar nicht alles mit allem unmittelbar verbindbar. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit von Selektion (Luhmann 1983, 46) – und damit ist zugleich bezeichnet, wo eigentlich Komplexität beginnt, sie sich also von nicht-komplexen Zuständen unterscheidet: Von Komplexität lässt sich sprechen, sobald eine Auswahl aus möglichen Verknüpfungen nötig ist, wenn also nicht mehr jedes Element mit jedem anderen verknüpfbar ist; damit sind kontingente, also auch anders mögliche Zustände beschrieben (Luhmann 1998, 137). Es gibt mithin innerhalb von Komplexität keine zwangsläufig determinierten Unausweichlichkeiten. Eine Definition, die all dies aufnimmt, lautet: “Komplexität bezeichnet den Grad der Vielschichtigkeit, Vernetzung und Folgelastigkeit eines Entscheidungsfeldes.“ (Willke 1987, 16) Das heißt im einzelnen (ebd.):

- *Vielschichtigkeit* bezeichnet den Grad der funktionalen Differenzierung eines Sozialsystems und die Zahl der bedeutsamen Referenzebenen – z.B. Individuum, Gruppe, Organisation;
- *Vernetzung* heißt Art und Grad wechselseitiger Abhängigkeit zwischen Teilen, sowie zwischen Teil und Ganzem;
- *Folgelastigkeit* meint Zahl und Gewicht der durch eine bestimmte Entscheidung in Gang gesetzten Kausalketten oder Folgeprozesse;
- und der Begriff *Entscheidungsfeld* weist darauf hin, dass es keine Komplexität an sich gibt, sondern nur in Hinsicht auf ein bestimmtes Problem, welches für ein bestimmtes System in einer bestimmten Situation Selektionen erfordert.

Komplexität als Konstruktion

Das Problem, in Hinsicht dessen Komplexität besteht, existiert wiederum nicht an sich, sondern ist ein Problem von sozialen Akteuren. Diese identifizieren aufgrund

von Bedürfnissen, sinnhaften Orientierungen o.ä. ein Problem und beobachten im Zusammenhang damit Komplexität. Das heißt: Komplexität ist keine Erfindung, sondern schon real vorhanden, sie ist “die Art und Weise, wie die Welt mit sich selbst umgeht“ (Baecker 1999, 169); doch muß sie, um erkannt zu sein, reflektiert werden: “Nicht an der Welt, sondern an ihrem Beobachter... gibt sich die Komplexität zu erkennen.“ (Ebd. 173)

Damit freilich gerät ein konstruktivistisches Element in unseren Horizont. Auf der Beobachterebene ist Komplexität eine Konstruktion. Sie entsteht so oder so “je nachdem, in welcher Weise der Beobachter die Einheit einer Vielheit in Elemente und Relationen auflöst“ (Luhmann 1998, 138) und “der Beobachter ist definiert durch das Schema, das er seinen Beobachtungen zugrundelegt, also durch die Unterscheidungen, die er verwendet“ (ebd. 144).

Hierbei lassen sich zwei Typen von Modellen der Beschreibung komplexer Phänomene unterscheiden: Die einen interpretieren Komplexität als Unordnung, die anderen als Ordnung. In ersteren ist allerdings die Unordnung nur die Fassade einer tieferliegenden Ordnung (etwa in der Katastrophentheorie, der Chaostheorie oder der Theorie der Fraktale). Im zweiten Typ von Modellen versucht man, “Mechanismen zu finden, die erklären können..., wie es komplexen Phänomenen gelingen kann, ihre eigene Ordnung zu produzieren und zu erhalten. Komplexe Phänomene werden hier als dissipative Systeme verstanden, die Unordnung aus der Umwelt aufnehmen und an die Umwelt wieder abgeben und diese Aufnahme und Abgabe so organisieren, daß sie sich dabei selbst erhalten.“ (Baecker 1999, 30f.)

Hochschulreformen nun sind gezielte Interventionen in ein solch komplexes System. Deren Charakterisierung zwischen Ordnung und Unordnung “läßt gegenüber der Selbstlähmung perfekter Ordnung und der Willkür perfekter Unordnung eine produktive Dynamik der Systemprozesse zu“: “weder vollkommenes Chaos noch vollkommene Ordnung (können) gezielt verändert, also gesteuert werden. Steuerungsfähigkeit beruht vielmehr auf einer spezifischen wechselseitigen ‚Infiltrierung‘ von Chaos und Ordnung, von Freiheit und Notwendigkeit, von Kontextabhängigkeit und Autonomie.“ (Willke 1996, 159)

Dies aber ist selbstredend nicht beliebig: Manche Lösungen eignen sich besser als andere. Die Frage stellt sich, ob es so etwas wie optimale Komplexität gibt. Luhmann macht auf drei für die Antwort zentrale Momente aufmerksam:

- Die Reduktion von Komplexität führt zur Steigerung der Komplexität: evolutionäre Errungenschaften oder “konsolidierte Gewinne“ (etwa das Auge, Geld oder Telekommunikation) reduzieren Komplexität, “um auf der Basis der Re-

striktion höhere Komplexität organisieren zu können. So reduziert ein Straßennetz die Bewegungsmöglichkeiten, um leichtere und schnellere Bewegung zu ermöglichen und damit die Bewegungschancen zu vergrößern, aus denen man konkret auswählen kann.“ (Luhmann 1998, 506f.)

- Die Steigerung von Komplexität bedeutet Steigerung der kombinatorischen Möglichkeiten, d.h. eine Erweiterung des Möglichkeitsfeldes: “Erst wenn man städtische Ämter schafft, um die Könige loszuwerden, muß man als Konsequenz die Ämterbesetzung politisieren und dazu Bedingungen schaffen, die später als ‚Demokratie‘ gefeiert werden.“ (ebd. 507f.)
- Neuerungen müssen passfähig zur umgebenden Komplexität sein, denn funktionale Differenzierung geht mit wachsenden Interdependenzen einher (ebd. 508).

Um in einem derart strukturierten Feld Handlungsfähigkeit zu gewinnen, muss der Akteur sich auf seine wiederum zum Komplexitätsfeld gehörende Beobachterrolle besinnen. Immerhin ist es seine Definitionsmacht bei der Auswahl von Verknüpfungen, die in gegebenen Situationen erst einen Optionenreichtum für das Handeln schafft. Von der Vorstellung, dass es so etwas wie unentrinnbare Sachzwänge gebe, könnte sich der Akteur als Beobachter verabschieden. Zunächst aber kann ihn seine Autonomie, den Beobachtungen verschiedene Schemata zugrunde zu legen, auch höchst verunsichern: Da zur Struktur eines Problems seine Rahmenbedingungen gehören, ist die Komplexität durch Erweiterung des Betrachtungsrahmens makroskopisch 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)

Pragmatische Strategien zur Gewinnung von Handlungssouveränität

Benötigt werden folglich pragmatische Modelle der Komplexitätsreduktion, die zugleich ihre Beschränktheit fortlaufend bewusst und damit sich selbst korrigierbar halten. K. W. Deutsch und B. Fritsch schlagen eine Komplexitätsreduktion in zehn Schritten vor, die zugleich als Kreis gedacht werden kann:

1. *Wahl eines bedürfnisorientierten Bezugsrahmens*, d.h. Auswahl der zu einer gegebenen Zeit wichtigsten Bedürfnisse sowie Operationen, die zu deren Befriedigung vorzunehmen sind (dabei sind vor allem weniger dringende Bedürfnisse und weniger vordringliche Operationen auszuschließen);
2. *Identifizierung und Einengung der für diese Bedürfnisse und Operationen relevanten (Sub-)Systeme*;
3. *Identifizierung und Einengung der operationsrelevanten Systemeigenschaften* in den ausgewählten Subsystemen (in funktioneller Hinsicht sind das die relativ wichtigsten Prozesse stofflichen, energetischen und informationellen Austausches sowie die bedeutendsten Strukturen, durch welche diese Prozesse vollzogen und vermittelt werden);
4. *Umsetzung der ausgewählten Systemeigenschaften in operationell definierte Variablen*, d.h. in solche, die auf zugeordneten operationellen Messverfahren beruhen (das sind zum einen Bedarfs- und Belastungsvariablen, zum anderen Kapazitäts- und Leistungsvariablen);
5. *Verbindung der ausgewählten Variablen zu provisorischen Systemmodellen* (die ersten Ansätze kommen oft aus der Intuition, bestehenden Leitbildern oder aus Theorien);
6. *Auswahl als geeignet eingeschätzter provisorischer Systemmodelle*, um sie einer *Sensitivitätsanalyse* zu unterziehen (dadurch werden aus der größeren Menge der Variablen jedes untersuchten Modells jene nur wenigen Variablen ausgesucht, deren mäßige Veränderungen den größten Einfluss auf das Zeitverhalten der relevanten Variablen dieses Modells haben);
7. die durch die Sensitivitätsanalyse identifizierten *Hauptvariablen und* modellierten *Subsysteme einer Realismusanalyse unterziehen* (dabei werden die im provisorischen Modell enthaltenen Hauptvariablen, Parameter, Bestandsgrößen, Fließgrößen, Elastizitätskoeffizienten, Konzentrationsmasse usw. auf den Grad ihrer Übereinstimmung mit der Wirklichkeit überprüft – bspw. durch Auswertung von Aggregatsdaten, Umfragedaten, Inhaltsanalysen oder Cluster-Analysen);
8. *Bewertung und Revision der provisorischen Modelle* aufgrund der Realismusanalyse-Ergebnisse (d.h. Rückkopplung zur Stufe 5);
9. auf der Grundlage der revidierten Modelle *Formulierung revidierter Aktionsrichtlinien und Operationsprogramme*;
10. *Neueinschätzung der ersten Stufe*, d.h. der ursprünglich angenommenen wichtigsten Bedürfnisse und der zu ihrer Befriedigung als vordringlich angesehenen Operationen: realisiert wird derart eine erweiterte Rückkopplung, die Revision der Stufe 1 und schließlich ein *neuer Durchlauf* der zehn Stufen.

Dieser Zyklus der Komplexitätsreduktion kann nach Bedarf mehrere Male durchlaufen werden, um den Abstand zwischen verfügbaren Kenntnissen, Fertigkeiten und angestrebten Zielsetzungen zu verringern (Deutsch/Fritsch 1980, 51-53).

Nun bewährt sich allerdings Komplexitätsbewältigung nur im Nachhinein: “nur im nachhinein kann einem auffallen, daß man etwas übersehen hat, was möglicherweise tauglich wäre zur Komplexitätsbewältigung“ (Baecker 1999, 35). Denn Vereinfachungen – wie sie z.B. bei Komplexitätsreduktionen vorgenommen werden – haben eine prekäre Voraussetzung: Sie funktionieren nur, wenn ihre Kausalfaktoren isolierbar sind (ebd. 32). Das wiederum ist nicht allein bei hochkomplexen technischen Systemen zweifelhaft, sondern erst recht bei sozialen Systemen. Diese operieren auf der Basis von Sinn, “und das ist ein Medium, in dem kausale Isolierungen nur in Grenzfällen gelingen“ (ebd.). Mit diesen Unsicherheiten ist einerseits umzugehen, andererseits sind die komplexen Handlungsgefüge auf ein kognitiv erfassbares und sozial interventionsfähiges Maß zu reduzieren.

Die Lösung kann nur darin liegen, innerhalb des 10-Stufen-Zyklus von Deutsch/Fritsch in jeder Phase beide angewandten Ausschlussoperationen – den Ausschluss irrelevanter Kontexte und den Ausschluss irrelevanter Daten – soweit als möglich als provisorisch und reversibel zu halten: Im Durchlaufen des Zyklus “gibt es also auf jeder Stufe nicht nur Doppelentscheidungen über Ausschlüsse von Information, sondern auch mögliche Entscheidungen über die Hereinnahme von Kontexten und Datengruppen, die man an diesen Punkten als sachrelevant erkennt oder annimmt“ (Deutsch/Fritsch 1980, 51).

Hochschulreform in der Komplexitätsperspektive

Aus den gängigen Erklärungsversuchen für Reformresistenzen der deutschen Hochschulen lassen sich zwei einander entgegenstehende Auffassungen destillieren: Die eine attestiert den Problemlösungen, unterkomplex zu sein, weshalb Hochschulreformen immer wieder stecken blieben. Die andere macht den Umstand, dass die Problemlösungen überkomplex seien, dafür verantwortlich, dass Hochschulreformen fortwährend unterhalb der angezielten Veränderungen endeten.

Nun lässt sich die aktuelle Hochschulsituation als Hochschulkrise kennzeichnen, und die reformerischen Bemühungen werden als Innovationen konzipiert. Krisen wie Innovationen sind gleichermaßen durch hohe Komplexität und Entscheidungsunsicherheit gekennzeichnet. Folglich erzeugt Krisenbewältigung durch Innovation eine Verdoppelung der Komplexität und Entscheidungsunsicherheit.

Zu klären ist daher: Muss Hochschulkrisenbewältigung durch Innovation bewusst unterkomplex gestaltet sein, um die Problembearbeitungskapazitäten der Hochschulen und des Hochschulsystems nicht zu überfordern? Oder kann Hoch-

schulkrisenbewältigung durch innovatorische Hochschulreformaktivitäten tatsächlich in Gestalt solcher Problemlösungen konzipiert werden, deren Komplexität der Problemkomplexität entspricht?

Die folgenden sechs Fallstudien nehmen wesentliche der aktuellen Hochschulreformansätze zum Anlass, die politisch und institutionell gewählten Problemlösungen auf ihre Angemessenheit im Umgang mit der Komplexität der Hochschulprobleme zu untersuchen.

II.

**Fallstudien
des
Wandels**

II.1.

Der ostdeutsche Transformationsfall

Hochschulerneuerung als Geschichte einer Komplexitätsreduktion

Peer Pasternack

1. Wissenschaftliche Erklärungsvarianten zur ostdeutschen Hochschultransformation (35)
2. Der Kernprozess des ostdeutschen Hochschulumbaus (44)
 - 2.1. Personelle Erneuerung: Problemdefinitionen (45)
 - 2.2. Die Akteure und Instrumente (48)
 - 2.3. Dichotomisierungen als Endpunkt der Komplexitätsreduktion (54)
 - 2.4. „Demokratische Erneuerung“ als Ordnungsschema der Erneuerungsdebatte (58)
3. Fazit (63)

Seit Mitte der 90er Jahre vereinzelt und seit kurzem häufiger kommt es vor, dass sich südkoreanische Hochschulverantwortliche für die Erfahrungen bei der Integration des DDR-Hochschulwesens in die gesamtdeutsche Wissenschafts- und Bildungslandschaft interessieren. Was können ihnen die Analytiker des ostdeutschen Hochschulumbaus aus den hiesigen Erfahrungen für den – bislang noch hypothetischen – koreanischen Wiedervereinigungsfall empfehlen? Welche Fehler sollten wie vermieden werden, auf dass sie bei der ostdeutschen Hochschultransformation nicht gänzlich umsonst gemacht worden sind? Welche Bedingungen müßten, soweit sie nicht vorhanden sind, geschaffen werden, um eine optimierte Variante der Zusammenführung zweier Hochschulsysteme realisieren zu können? Wie könnte die Systemintegration im Hochschulbereich mit einer Sozialintegration verbunden werden?

Die ostdeutsche Systemtransformation war auch im Hochschulsektor flankiert von einer ausgesprochen intensiven Begleitforschung und ebenso intensiven zeitnahen Dokumentationsaktivitäten.¹ Die Begleitforschung ordnete sich zwei verschiedenen analytischen Feldern zu: entweder der allgemeinen Transformationsforschung, d.h. der Analyse des ostdeutschen (bzw., in weiterer Perspektive, osteuropäischen) Systemwandels, oder sie wurde betrieben als Hochschul- bzw. Wissenschaftsforschung, d.h. als Forschung über Hochschulen resp. Wissenschaft. Beide Linien bildeten zusammen die Hochschultransformationsforschung. Es bietet sich angesichts der Fülle des Materials an, diese Analysen in Augenschein zu nehmen, um die möglichen Beratungsleistungen für andere Wiedervereinigungsaspiranten abzuschätzen.

1. Wissenschaftliche Erklärungsvarianten zur ostdeutschen Hochschultransformation

Für den hiesigen Zweck ist zunächst zu fragen, wo sich in oder neben den elaborierten *Beschreibungen* auch ambitionierte *Erklärungen* des ostdeutschen Hochschulumbaus finden – Erklärungen, die dessen Verlauf und seine Ergebnisse auf diskutierbare Begriffe bringen, theoretisch anschlussfähig sind und damit über den singulären ostdeutschen Vorgang hinaus unser Wissen erweitern. In dieser Perspektive betrachtet schrumpft die relevante Literatur rasch auf ein überschaubares Maß zusammen.

¹ Vgl. die bibliographische Dokumentation Pasternack (1999, insbes. 49-290).

Wissenschaftssoziologische, insbesondere potentialtheoretisch orientierte Untersuchungen legte fortlaufend die *Forschungsgruppe Wissenschaftsstatistik* am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) vor. Diese Gruppe untersuchte vornehmlich am Prozess der Herausbildung eines einheitlichen deutschen Wissenschaftssystems die Zusammenhänge zwischen den Veränderungen der Ressourcenströme als wichtigem Instrument der Fremd- und Selbststeuerung von Wissenschaft einerseits und der strukturellen Dynamik des Wissenschaftssystems auf der Makro-, Meso- und Mikroebene andererseits. Dazu wurden wesentlich (neben auch anderen Gegenständen) Veränderungen des Wissenschaftspotentials in Ostdeutschland untersucht, wobei sich sowohl die universitäre, außeruniversitäre wie die Industrieforschung berücksichtigt fanden. (Vgl. Forschungsgruppe Wissenschaftsstatistik 1994)

Die dabei entstandenen Arbeiten waren sowohl Begleitforschung, wie sie auch stets weitergehende theoretische Erträge für die wissenschaftssoziologische Forschung anzielten (vgl. Hg. Meyer 1995). Die hauptsächlichen Ergebnisse dieser Untersuchungen sind, soweit sie die Hochschulen betreffen, in der Publikation „Neugestaltung der Hochschulen in Ostdeutschland. Szenarien – Friktionen – Optionen – Statistik“ zusammen gefasst (Hg. Meyer 1993). Der Autor gelangt dort auf der Grundlage einer empirischen Ressourcen- und Potentialanalyse zu der Einschätzung: „Die Zielstellung, in den ostdeutschen Ländern ein gegenüber den westdeutschen kleineres, aber in seinen Strukturen ebenbürtiges Abbild zu schaffen, geht an wichtigen Gegebenheiten vorbei“. So sei es dahin gekommen, „daß man eine erste Phase von Strukturbrüchen und Personalauswechslungen statt für einen Start für die Essenz von Erneuerung hält“. Dabei habe man jedoch zunächst nur eine neue Bewegungsrichtung eröffnet, „nicht mehr“. Die Fehldeutungen folgten einer Zieldichotomie des ostdeutschen Hochschulumbaus: zum ersten die Ausdehnung des Hochschulwesens der westdeutschen Länder auf die ostdeutschen, d.h. im eigentlichen kein Transformations-, sondern eine Transferprozeß; zum zweiten eine nachträgliche funktionale Politisierung der Hochschulen – in den Worten Meyers:

„Das ostdeutsche Hochschulwesen, statt es von den politischen Vereinnahmungen des DDR-Regimes zu befreien, wurde nachträglich politisch überwölbt: Es wurde als wissenschaftliches System verworfen, und es wurde als Verortung einer abzuschaffenden wissenschaftlichen Elite wahrgenommen.“ (Ebd., 71-73)

Hinzu sei getreten, dass die Akteure dem Hochschulumbau kein orientierendes Potentialkonzept oder Kapazitäten-Modell beigegeben hatten (was durch den Flächenbezug nicht hinreichend substituiert habe werden können). So lasse sich zusammenfassend sagen, dass

„die Kompatibilität der im Verlauf der 90er Jahre sodann erneuerten ostdeutschen Hochschulen mit den Hochschulen der westdeutschen Länder nicht kapazitativ und nicht strukturell ausgelegt sein wird, sondern ‚nur‘ ordnungspolitisch, d.h. vor allem durch Nachgestaltung des föderalen Prinzips, das die Wissenschaftsministerien in den Ländern zu den maßgeblichen Entscheidungsgremien macht, und durch die auf deren Akzeptanz gegründete Anpassung der neuen Länder-Hochschulgesetze an das altbundesdeutsche Hochschulrahmengesetz. // Insofern damit auch die innere Verfaßtheit der Hochschulen mitbetroffen ist ..., kann man ... sagen, daß es in Teilbereichen eine strukturelle Kompatibilität der Hochschulen der westdeutschen Ländern mit denen in Ostdeutschland geben wird.“ (Ebd., 80)

Empirische Hochschulforschung mit besonderer Betonung quantitativer Erhebungen betrieb die *Projektgruppe Hochschulforschung* Berlin-Karlshorst (1991-1996). Die dort erarbeiteten Studien sollten zumeist politischen und administrativen Beratungsbedarf befriedigen. Adressaten waren insbesondere das Bundesbildungsministerium und die hochschulpolitischen Akteure auf Länderebene. (Vgl. Wagemann 1991; Buck-Bechler 1994)

Die Projektgruppe hat ostdeutsche Hochschulentwicklungen verdichtend dokumentiert und prognostiziert.² Zusammenfassend sind die Forschungsergebnisse 1997 in einem umfänglichen „Handbuch zur Hochschulerneuerung“ veröffentlicht worden. Dieses widmet sich in acht Einzelstudien einer empirisch-analytischen Bilanzierung des Umbaus. Mitherausgeberin Buck-Bechler unterscheidet drei Phasen der in den Blick genommenen Vorgänge: (a) Phase des demokratischen Aufbruchs von Herbst 1989 bis Herbst 1990; (b) Phase der Angleichung von Herbst 1990 bis Ende 1993/94; (c) Phase der Konsolidierung seit 1994. Zusammenfassend stellt sie fest,

„daß in einer unvergleichlichen Umgestaltungsleistung bei laufendem und erweitertem Studienbetrieb die Rechtseinheit im gesamtdeutschen Hochschulwesen hergestellt und ein Hochschulsystem nach dem Modell der alten Länder in den neuen Ländern aufgebaut worden ist. Dabei wurden mit allen Vorzügen einer freiheitlich-demokratischen Ordnung auch wesentliche Mängel des altbundesrepublikanischen Systems übernommen.“ (Buck-Bechler 1997, 43)

² so zu hochschulischen Ausbildungsprofilen, studentischem Nachfrageverhalten, Hochschulzugangsentwicklung, Studienberatungs- und Studentenbetreuungskonzepten, Studierverhalten, Übergangsprozessen von AbsolventInnen in die Berufstätigkeit, zum personellen Wandel an den ostdeutschen Hochschulen und zu deren Wissenschaftsbeziehungen nach Mittel- und Osteuropa. Daneben wurden zeitweise als Querschnittsproblematik frauenspezifische Fragestellungen bearbeitet (vgl. zu letzterem Thema das Heft 3/1993 der Zs. *Beiträge zur Hochschulforschung*, München 1993, das ausschließlich Beiträge von MitarbeiterInnen der Projektgruppe Hochschulforschung enthält, in denen sie die Ergebnisse ihrer jeweiligen Forschungsprojekte fokussiert auf das Thema „Frauen in der Ost-Wissenschaft/ostdeutsche Akademikerinnen“ referieren).

Das im Anschluss daran präsentierte empirische Material legte durchaus weitergehende Bewertungen nahe, doch zeigte sich auch hier, wie gravierend die sozialen Positionen der AnalytikerInnen die Analysen beeinflussen können. Jede „Deutung der Situation konnte leicht als heikle politische Option missverstanden werden“, bezeugt ein Beobachter, der aus Erfahrungen naher Distanz schöpft:

„Die wissenschaftliche Arbeit der Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst saß – jenseits der ‚Wahrheit‘ – in einer Falle: Das Akzeptieren des westlichen Modells machte die Arbeit der Gruppe obsolet, der Hinweis auf gewisse Stärken des DDR-Systems dagegen machte ihre Arbeit – für manche Westler wie für ‚prinzipienlose Wendehälse‘ im Osten – supekt. Der Wunsch, eine vorurteilsfreie Suche nach dem Optimum antreten zu können, war immer überschattet von dem Gedanken, daß man ohnehin damit rechnen müsse, mißverstanden zu werden.“ (Teichler 2000, 19)

Untersuchungen zu geschlechtsspezifischen Fragestellungen, etwa zu Verbleib und Beschäftigung ostdeutscher Wissenschaftlerinnen, vernetzte das *Zentrum interdisziplinäre Frauenforschung (ZiF)* an der Humboldt-Universität zu Berlin.³ Anke Burkhardt (1995) veranstaltete in diesem Untersuchungsfeld verdienstvolle Analysen des ostdeutschen Berufungsgeschehens in geschlechtsspezifischer Perspektive, und Karin Zimmermann (1999; 2000) setzte dies ambitioniert theoriegeleitet fort: sie lieferte eine geschlechtsspezifische, netzwerk- und machtanalytische Untersuchung zur Personalrekrutierung in der Umstrukturierung.

Die wichtigsten Ergebnisse der geschlechtsspezifischen Untersuchungen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Der ostdeutsche Hochschulumbau ist für Frauen zwar „besser als befürchtet“, aber „schlechter als erhofft“ – so die Formulierung von Burkhardt in ihrer Untersuchung des Berufungsgeschehens – gelaufen. Doch habe das „besser als befürchtet“ seine Ursache nicht darin gehabt, daß die Akteure vor Ort eine besondere Sensibilität für geschlechtsspezifische Problemlagen entwickelt hätten. Vielmehr sei es Nachwirkungen der DDR, etwa dem höheren Professorinnenanteil, und einer hohen Bereitschaft zu Mobilität und Fortbildung bei den Wissenschaftlerinnen zu verdanken gewesen. Im übrigen beziehe sich das „besser als befürchtet“ auch nur auf eine projektive Übertragung der westdeutschen Verhältnisse auf Ostdeutschland. Im ganzen hätten die Frauen an den Hochschulen die strukturellen Einschnitte überdurchschnittlich zu tragen gehabt. (Burkhardt 1995, 107)

³ Vgl. insbesondere das zweimal jährlich erscheinende *ZiF-Bulletin*; Arndt et al. (1993); Felber/Monté/Röhl (1993); Baume/Felber (1995); Baume/Felber/Röhl (1995).

Mehrere umfänglich angelegte, organisationssoziologisch und implementationstheoretisch orientierte Projekte zum ostdeutschen Wissenschaftsumbau hatte das *Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung* Köln während eines mehrjährigen Forschungsprogramms realisiert. Diese theoriegeleiteten Arbeiten wurden ohne unmittelbaren Verwertungszweck unternommen. Neben drei im hochschulforscherischen Kontext weniger interessierenden Untersuchungen zur DDR-Akademie der Wissenschaften (Mayntz 1994; Wolf 1996) und zu den osteuropäischen Forschungssystemen (Mayntz/Schimank/Weingart 1995) betraf eines der Projekte auch die Hochschulen. Renate Mayntz hatte beteiligte Akteure und Wissenschaftler – was bei einigen zusammenfiel – zu einem Projekt eingeladen, das dann unter dem Titel „Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß“ veröffentlicht wurde (Mayntz 1994a).

Im Ergebnis der dort geleisteten Fallstudien werden vornehmlich exogene Reformprozesse diagnostiziert, wofür zunächst die Akteurskonstellation verantwortlich gewesen sei. Das Fehlen einer „entschlossenen und durchsetzungsfähigen Erneuerungsgruppe“ habe Außeninterventionen erforderlich gemacht. (Mayntz 1994b, 301) Trotz extremer Überforderung hätten die Landesregierungen, innerhalb derer zugleich nicht selten verschiedene Ziele verfolgt wurden, keinen Steuerungsverzicht geleistet. Die sich daraus ergebende Abhängigkeit der Universitäten sei „durch die unkoordinierte Pluralität der auf sie einwirkenden externen Akteure nicht wesentlich gemildert“ worden. (Ebd., 295) Eine differenzierte Einschätzung der wesentlichen hochschulpolitischen Akteure (BMBW, KMK, Fakultätentage und Fachverbände, HRK, Wissenschaftsrat und Hochschulstrukturkommissionen) kommt zu der Bewertung:

„alle alt-bundesdeutschen Akteure (handelten) ... im Sinne ihrer etablierten funktionellen Identität: Sie verfolgten dieselben Ziele bzw. nahmen dieselben Aufgaben wahr wie immer. [...] Das Ergebnis mußte die oft konstatierte Tendenz zum Institutionentransfer sein.“ (Ebd., 293f.)

Gegen die an dieser Tendenz vielfach geäußerte Kritik stellt Mayntz fest: Es sei zu einer konservativen Zieldefinition gekommen, deren Verfolgung zwar für Ostdeutschland „einen kurzfristig zu bewerkstellenden, radikalen Wandel“ bedeutete. Doch hätten für eine umfassende, d.h. darüber hinaus gehende Reformanstrengung „alle wesentlichen Voraussetzungen“ gefehlt. Diese Anstrengung hätte

„einen entsprechenden Reformwillen und ein Reformkonzept vorausgesetzt; bei fehlendem Konsens unter den direkt und indirekt (über ihr Widerstandspotential) an einer solchen Reform Beteiligten hätte es eines durchsetzungsfähigen dominanten Akteurs bedurft, der die Reform planen und ihre Implementation sichern konnte.“

te. Die bloße Tatsache, daß das bundesdeutsche Hochschulwesen vor der Vereinigung als eminent reformbedürftig galt, genügte nicht, da unter den wichtigsten Entscheidungsbeteiligten kein Konsens über die zentralen Ursachen der Mängel, über die Reformziele und über die zu ergreifenden Maßnahmen bestand.“ (Ebd., 308f.)

Ein weiteres aufwendiges Forschungsprogramm hatte eine Arbeitsgruppe namens „Wissenschaften und Wiedervereinigung“ 1994-97 an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (BBAW) realisiert.⁴ Sie diagnostizierte 1994 eine Forschungslücke hinsichtlich „der kognitiven Dimensionen der Wissenschaften im Vereinigungsprozeß“ (Kocka 1998, 10). Daher wollte sie „Fragen nach dem paradigmatischen Zuschnitt und den theoretisch-methodischen Orientierungen der Wissenschaften in den Vordergrund“ rücken und nach dem Schicksal wissenschaftlichen Wissens unter der Bedingung des abrupten politischen Wandels fragen. Indem sich diese Problemstellung auf die ostdeutsche Wissenschaft in Gänze bezog, überschreiten die dort vorgelegten Ergebnisse naturgemäß den engeren Bereich des Hochschultransformation und folgen einer erweiterten Perspektive auf den Wissenschaftsumbau, d.h. zuvörderst unter Einbezug der Akademieforschung.

Formuliert worden war ein anspruchsvolles Forschungsprogramm, das sich nicht zuletzt aus den Defiziten bisheriger Untersuchungen legitimierte.⁵ Gerade vor diesem Hintergrund muss das Ergebnis aber als hochproblematisch bezeichnet werden: Auf systematische begriffliche Klärungen wird verzichtet; was die untersuchungsleitenden „kognitiven Dimensionen“ sind, bestimmt jeder der beteiligten Autoren auf je eigene Weise; wissenschaftstheoretische und -soziologische Kenntnisse haben sich einige der Projektbeteiligten augenscheinlich unter dem leitenden Gesichtspunkt der Zufälligkeit angeeignet.

Hier scheint passiert zu sein, was in der Transformationsforschung generell häufig zu beobachten war: Prominente Projektleiter möchten es nicht verpassen, auch in diesem Themenfeld präsent zu sein, zumal dafür gerade besonders günstig Mittel zu akquirieren sind; sie skizzieren zu diesem Zweck ein ambitioniertes Untersuchungsprogramm, können dann jedoch dessen Umsetzung aufgrund anderer Beschäftigungen – die wiederum unmittelbar mit ihrer Prominenz zusammenhän-

⁴ Neben einem großen Projektabschluß-Band (Kocka/Mayntz 1998) sind deren Forschungsergebnisse zu zwei der dort verhandelten Disziplinen ausführlicher auch in gesonderten Publikationen veröffentlicht: vgl. Fratzscher/Meinicke (1997) zur Verfahrenstechnik und Krauth/Wolz (1998) zu den Asien- und Afrikawissenschaften.

⁵ Vgl. die Projektbeschreibung „Arbeitsgruppe: Wissenschaften und Wiedervereinigung“ (1995) und den Projekt-Zwischenbericht: dies. (1997).

gen – nur am Rande begleiten; daher bleibt das Projekt im Bearbeitungsverlauf inkonsistent, was den Projektleitern gleichwohl erst am Ende unabweisbar deutlich wird; daraufhin versuchen sie, die Integration der Teilprojekte in abschließende Kommentierungen zu verlegen. Diese spiegeln dann die Inkonsistenz des Gesamtprojekts. Jürgen Kocka (1998a) z.B. meint auf S. 435, daß „Staat, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft und Kultur ... in der DDR keine funktionale Selbständigkeit (besaßen), sondern ... dem politischen Führungsanspruch der Zentrale unterworfen“ waren, um auf S. 455 das Gegenteil zu vertreten: „Die Grenzen der diktatorischen Durchdringung der Gesellschaft zeigen sich mithin gerade im Fall der Wissenschaften sehr deutlich.“

Das Erklärungspotential solcher Aussagenkombinationen ist selbstredend beschränkt. Das aufbereitete Material bietet gleichwohl Beschreibungen, die weiterführende Untersuchungen erheblich erleichtern können. Zunächst war die BBAW-Arbeitsgruppe zu der Auffassung gelangt, dass die Transformation kaum beschreibbar sei, ohne sich des zu transformierenden Ausgangszustandes zu vergewissern. Also beschäftigt sich der größere Teil der Projektpublikation mit der Wissenschaft in der DDR bis 1989. Die Projektbeteiligten wollen „ein zutreffendes und gerechtes Bild von den Wissenschaften und den Wissenschaftlern der DDR“ zeichnen (Kocka 1998, 8). Hierzu leisten sie notwendige Korrekturen bisheriger Einschätzungen und insoweit auch ‚Vergangenheitsbewältigung‘ für eine Reihe von Arbeitsgruppenmitgliedern, die seit 1990 steuernd oder vollziehend an der „Beendigung oder Neudefinition der Karrieren nahezu aller DDR-Wissenschaftler“ (Simon 1998, 509) beteiligt war.

Sieben fachspezifische Einzelstudien (zu den Afrika- und Asienwissenschaften, zur Biomedizin, Mathematik, Rechtswissenschaft, Soziologie, Verfahrenstechnik sowie Wirtschafts- und Sozialgeschichte) sind von der Arbeitsgruppe erstellt worden. Manfred Bierwisch bemüht sich um deren Zusammenschau hinsichtlich dessen, was ihnen zum Wandel des inhaltlichen Charakters der Wissenschaft im Zuge der Transformation zu entnehmen ist. Er resümiert vier Punkte:

- der Wegfall von inneren und äußeren Barrieren habe die Rückkehr zu „allgemeiner wissenschaftlicher Normalität“ bedeutet;
- Themen und Methoden, „die im Prinzip immer schon den Kriterien und Orientierungen allgemeiner Wissenschaftsentwicklung gehorcht haben“, würden weitergeführt, „sofern nicht institutionelle Änderungen die Kontinuität einschränken oder aufheben“;
- Themen und Verfahren, „die Wissenschaft nur in politikabhängig deformierter Weise darstellen“, seien weggefallen;

- Themen und Entwicklungen, die zur genuin marxistischen Tradition gehören, „verlieren aufgrund kompromittierender Deformationen ihre Geltungskraft und werden weitgehend suspendiert“. (Bierwisch 1998, 502)

Letztgenanntes sieht Bierwisch im übrigen nicht mit Begeisterung: Eigentlich ginge es darum, Marx von seinen falschen Freunden zu befreien und den Grundimpetus marxistischer Geschichts- und Wissenschaftsauffassung von Verkrustungen und Verzerrungen zu befreien (ebd., 501). In seiner Abschlussbilanz der methodisch-inhaltlichen Gewinne und Verluste formuliert Bierwisch einen „ziemlich eindeutig ... moderaten Gewinn von deutlich konservativem Charakter – konservativ in dem Sinn, daß der Erhalt des bestehenden Kanons der Bundesrepublik das dominierende Moment darstellt, und zwar in den alten *und* neuen Ländern“ (ebd., 505).

Nun ist ein inhaltlich „moderater Gewinn“ angesichts der hohen – sowohl finanziellen, individualbiographischen wie sozialen und sozialpolitischen – Transformationskosten keine sehr eindrucksvolle Diagnose. Bierwisch erkennt hier jedoch kein Verschulden, das den Umbaumodalitäten anzulasten wäre:

„... auch in inhaltlicher Hinsicht (hat) der Aufbruch, das Überraschungsmoment der Vereinigung nicht stattgefunden ... Ob er aus der Begegnung des Verschiedenartigen, sich wechselweise Verfremdenden hätte hervorgehen können, erscheint eher fraglich. Denn die sogenannte Wende in der DDR hatte Ansätze hervorgebracht, die neu vornehmlich im Vergleich zur vorherigen Reglementierung waren, kaum aber im Vergleich zur internationalen Wissenschaftsentwicklung. Themen wie Frauenemanzipation, Kulturwissenschaften oder Klimaforschung waren ja keine den ostdeutschen Besonderheiten zu verdankenden Gegenstände.“ (Ebd., 506)

Das wesentlichere Problem sieht Bierwisch darin, „ob der Einigungsprozeß nicht Themen blockiert hat, deren Auftauchen längst vor diesem Prozeß begonnen hatte“. Die Änderungen, denen die Struktur der Gesellschaft über die deutschen Probleme hinaus unterliege, der Wandel der Arbeit und der Wissensbestände, auf denen sie beruhe, seien vermutlich gravierender als das, was die Reflexion auf den Einigungsprozeß ins Auge fallen lasse. „Sofern dies der Fall ist, wäre die Wiedervereinigung selbst ... ein retardierendes Moment für den kognitiven Gehalt der Wissenschaft ... – ein fragwürdiger Aspekt des Einigungsprozesses, der möglicherweise nicht auf die Wissenschaft beschränkt ist“. (Ebd., 506f.)

Neben den Beiträgen, die in den bisher genannten institutionellen Zusammenhängen entstanden sind, liegen schließlich auch einzelne Untersuchungen des Hochschulumbaus vor, die von andernorts beheimateten Autoren unternommen wurden. So gelangte etwa der Heidelberger Soziologe Wolfgang Schluchter, der seine als Akteur in Ostdeutschland gesammelten Erfahrungen in mehreren kleine-

ren Studien verarbeitet hat, zu ähnlichen Ergebnissen wie die von Renate Mayntz angeregten Untersuchungen.

Schluchter erkennt im ostdeutschen Hochschulumbau eine im Kern strukturelle Anpassung an die westdeutschen Hochschulen, was zunächst ein nachholender Modernisierungsschritt, daneben aber auch „nahezu unvermeidlich“ gewesen sei: „Dies ist nicht im Sinne eines aktorsfreien Determinismus, sondern im Sinne einer Abwägung aktorsbezogener Handlungschancen gemeint“. (Schluchter 1996, 86) Fünf tieferliegende Gründe sieht Schluchter dafür: die DDR gab ihre Eigenstaatlichkeit selbst auf; die Wissenschaftsinstitutionen standen in einem Gefüge, das ihnen keine eigenständige, politikentlastete Entwicklung erlaubte; der Umbruch der DDR-Gesellschaft habe nicht institutionenbildend gewirkt, da „er von einer spontanen und basisdemokratischen Bewegung ohne strategisch operierende Eliten bewirkt wurde und weil die Selbstanpassung an die Bundesrepublik Deutschland schon vor der Vereinigung einsetzte“; die Architekten der Vereinigung hatten den Umbau unter extrem kurze Fristen gestellt; für den Neubau hätte man auch Abwicklungen im Westen ernsthaft ins Auge fassen müssen, „angesichts des durch Kartelle gesicherten Strukturkonservatismus der westdeutschen Gesellschaft ein nahezu aussichtsloses Unterfangen“. (Ebd., 63f.)

Zusammenfassend ergibt die Sichtung: Allen Analysen gemeinsam ist die Betonung der Singularität des ostdeutschen Vorgangs. Daraus ergibt sich, dass im wesentlichen Zeitgeschichte geschrieben worden ist – und Geschichte hat das Recht, geschrieben zu werden. Ein sozialwissenschaftliches Interesse daran, was Gestaltung und Ablauf der ostdeutschen Hochschultransformation für andere, künftige Transformationsfälle an Erkenntnis bereithält, wird damit jedoch nur ausnahmsweise bedient. Zu konstatieren ist ein gewisser Fatalismus, der die Literatur weithin durchzieht: Es wird die Suboptimalität des untersuchten Vorgangs betont, aber zugleich darauf abgehoben, dass für eine andere Prozessgestaltung sämtliche Voraussetzungen gefehlt hätten. Der fatalistische Zug mutet wenigstens insofern merkwürdig an, als auch im ostdeutschen Hochschulumbau nicht Naturgesetzmäßigkeiten gewirkt hatten, sondern handelnde Akteure – die grundsätzlich immer über Optionen ihres Handelns verfügen, etwa die Option, fehlende Handlungsvoraussetzungen zu schaffen.

Kehren wir zur Ausgangsfrage zurück: Was würden die hier referierten Analytiker aus den ostdeutschen Erfahrungen für den koreanischen Wiedervereinigungsfall empfehlen können? Vermutet werden muss, dass sich die Antworten der meis-

ten ExpertInnen auf einige wenige Aussagen beschränken müssten. Diese wären: Der Zeitrahmen habe eine andere Reform nicht zugelassen, sei aber zugleich alternativlos gewesen. Die Akteurskonstellationen hätten die asymmetrischen Machtbeziehungen innerhalb der Hochschultransformation erzwungen, also andere nicht zugelassen. Und selbst Marginalreformen wären am Ende regelmäßig am Kostensparzwang gescheitert. Kurz: es habe so laufen müssen, wie es gelaufen ist. Im Anschluss daran drängte sich die Frage auf, ob, wer allein dies als analytische Auswertung des ostdeutschen Hochschulumbaus anzubieten hätte, den auswärtigen Nachfragern nach Transformationsexpertise praktisch sonderlich hilfreich wäre.

Was im Rahmen mehrerer, unter Bedingungen attraktiver Ressourcenausstattung realisierter Forschungsprogramme nicht geleistet wurde, kann an dieser Stelle nicht nachgeholt werden. Ersatzweise soll im folgenden der Kernprozess des ostdeutschen Hochschulumbaus in den Blick genommen werden. Als Basis der strukturellen und inhaltlichen Erneuerung der ostdeutschen Hochschulen galt deren personelle Erneuerung – fußend auf der Annahme, strukturelle und inhaltliche Innovationen seien von vorn herein zum Scheitern verurteilt, wenn sie nicht durch eine erneuerungskompatible Personalstruktur und Personalbesetzung abgesichert würden. Welche Problemdefinitionen also standen am Beginn dieses Kernprozesses, welche Zieldefinitionen wurden daraus abgeleitet, welche Problemlösungen wurden wie implementiert, und inwieweit kann dabei ein Zusammenhang zwischen den Komplexitäten der Probleme und der Problemlösungen festgestellt werden?

2. Der Kernprozess des Hochschulumbaus

Grundiert worden war der ostdeutsche Hochschulumbau durch einen *Interpretationskonflikt*. Strittig war die Bewertung der Leistung von in der DDR stattgefundenen Wissenschaft und, daraus folgend, der Leistungsfähigkeit der unterdessen ostdeutschen Wissenschaft.

In diesem Interpretationskonflikt wurzelte ein *Implementationskonflikt* um die Zieldefinitionen und Modalitäten der ostdeutschen Hochschulgestaltung. Die brandenburgische Politik dieses Bereichs und die sächsische veranschaulichten sinnfällig die beiden Pole des Spektrums der angewandten Implementationsstrategien. Der erstere Fall hatte zur Grundlage, daß das brandenburgische Siedlungsgebiet in der DDR hochschulisch unterversorgt war; daher leistete man sich dort nun eine Hochschulexpansionspolitik; die sozialdemokratisch dominierte Landesregie-

rung verband dies mit einer eher großzügigen Personalpolitik. Der zweite Fall baute auf gegenteiligen Voraussetzungen auf: Die drei sächsischen Bezirke Leipzig, Dresden und Karl-Marx-Stadt beheimateten zusammen mit Ost-Berlin 50% des gesamten DDR-Wissenschaftspotentials; infolgedessen musste das wiedererstandene Land Sachsen, wie im außeruniversitären Forschungssektor, auch im Hochschulbereich beträchtliche Kapazitäten abbauen; die christdemokratische Regierung nutzte diese Zwänge unter anderem zur Durchsetzung eines politisch inspirierten Elitenaustausches.

Nach Abschluss der Vorgänge war erneut ein *Interpretationskonflikt* zu konstatieren: jetzt um die Bewertung des Prozesses und die Einschätzung seiner Ergebnisse. Der Konflikt fand sich symbolisiert in der Differenz zweier wesentlicher Deutungsachsen: Behauptet wurde entweder eine „Erfolgsstory“ (Rüttgers 1996a, 182), vornehmlich von verantwortlichen oder verantwortlich gewesenen WissenschaftspolitikerInnen und sozialen Gewinnern des Vorgangs, oder eine „Wissenschaftskatastrophe“ (Richter/Wipperfürth 1992), meist von OppositionspolitikerInnen und sozialen Verlierern des Hochschulumbaus.

2.1. *Personelle Erneuerung: Problemdefinitionen*

Die personelle Umgestaltung – politisch motiviert im Rahmen eines angestrebten Elitenwechsels – wurde als primärer Transformationsstrang definiert; der sekundäre Strang war die strukturelle Umgestaltung, der tertiäre die inhaltliche. (Abb. 1) Zentrale Referenzachse des Umgestaltungsdiskurses und -handelns war die sog. *personelle Erneuerung*. In dem so bezeichneten vielschichtigen Kernprozess des ostdeutschen Hochschulumbaus sollte das vorhandene Personal erneuert werden durch

- Überprüfung und Auswahl (mit den Folgen der Entlassung bzw. des Verbleibs),
- hierarchische Umstrukturierung (etwa als Aufrücken von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen zu HochschullehrerInnen oder als umgekehrter Abstieg) und
- Ergänzung (bspw. in Form einer Ost-West-Durchmischung des Lehrkörpers).

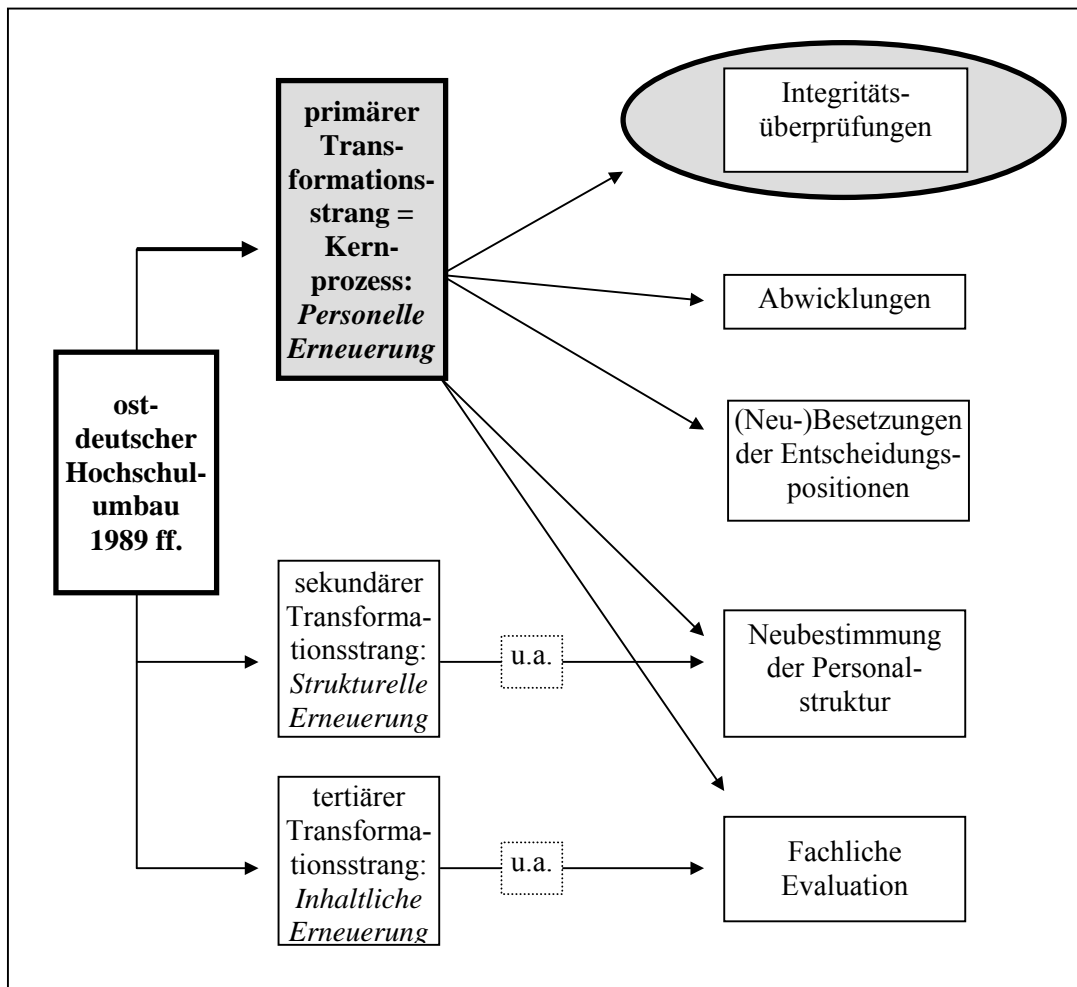


Abb. 1: Prozessstruktur der ostdeutschen Hochschultransformation

Der Umgang mit dem vorhandenen Personal wurde so auch zentraler Bewertungsindikator für den Erfolg resp. Misserfolg des ostdeutschen Hochschulumbaus. Hinzu kam, dass die zentrale Stellung des Personalumbaus⁶ auch zu einer besonderen Problemverdichtung innerhalb desselben führte. Mayntz etwa gelangte in ihrer Un-

⁶ Der Begriff der *personellen Erneuerung* ist positiv konnotiert. Seine Verwendung nimmt das Ergebnis der zu untersuchenden Vorgänge als gelungen vorweg, indem sie einen angemessenen Erfolg der entsprechenden Bemühungen suggeriert. Wir verwenden den Begriff deshalb hier lediglich als einen von den dominierenden Akteuren benutzten Code; im übrigen benutzen wir den neutralen Begriff des *Personalumbaus*, abgeleitet von 'Hochschulumbau' resp. 'Umbau des ostdeutschen Hochschulsystems'. Unter Personalumbau sollen hier alle Vorgänge gefasst werden, die im Zusammenhang des ostdeutschen Hochschulumbaus unmittelbar das vorhandene und neu hinzustoßende Personal betrafen.

tersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus zu dem Ergebnis, dass die personelle Erneuerung von allen Aspekten der Umgestaltung die größte Aufmerksamkeit genossen habe:

„Für das betroffene Hochschulpersonal bedeutete sie meist einen schmerzlichen Bruch im Lebenslauf; Außenstehenden galt sie dagegen als Indikator der Fähigkeit zur Selbstreform bzw. erfolgreicher Umgestaltung. Die personelle Erneuerung geriet damit auch zum konfliktreichsten Aspekt des Transformationsprozesses.“
(Mayntz 1994b, 296)

Generell hatte der Personalumbau in den ostdeutschen Hochschulen dreierlei Ursachen:

- (a) die Annahme, die ostdeutschen Hochschulen seien personell überbesetzt,
- (b) Zweifel an der politischen oder moralischen Integrität eines Großteils der lehrenden HochschulmitarbeiterInnen und
- (c) Zweifel an hinreichender Fachkompetenz eines größeren Teils der Beschäftigten.

Bereits in der Koalitionsvereinbarung für die letzte DDR-Regierung hatte dieser Personalumbau innerhalb der Aussagen zur Wissenschaftspolitik einen zentralen Platz eingenommen. Neben der Empfehlung, ein DDR-Hochschulrahmengesetz auszuarbeiten, mit dem „Hochschulautonomie, Hochschuldemokratie und die Freiheit der Wissenschaft eingeleitet und gewährleistet werden“ sollten, sowie der Vereinbarung eines freien Hochschulzugangs (mit kapazitätsbegründeten Ausnahmen), Aussagen zu Stipendien und „ausbildungsfördernden Darlehen“ fand sich dort der Satz: „Es ist ein rechtsstaatliches Verfahren zu finden, das einen personellen Neuanfang in Lehre und Forschung sowie den Prozeß der Demokratisierung ermöglicht.“ (Koalitionsvereinbarung 1990, 480f.)

Das derart avisierte Verfahren wurde während der Amtszeit dieser Regierung nicht gefunden. Bei betont wertfreier Betrachtung lassen sich Ansätze zu einem solchen im Einigungsvertrag entdecken, wo es heißt: „Die ordentliche Kündigung eines Arbeitsverhältnisses in der öffentlichen Verwaltung ist auch zulässig, wenn ... der Arbeitnehmer wegen mangelnder fachlicher Qualifikation oder persönlicher Eignung den Anforderungen nicht entspricht“.⁷

Innerhalb des Zentralprozesses Personalumbau, der von den dominierenden Akteuren in den Mittelpunkt des Universitätsumbaus gerückt worden war, erweckten zwei Teilvorgänge besondere Aufmerksamkeit. Zum einen war dies die Besetzung von Führungs- und sonstigen Entscheidungspositionen als sichtbarster Ausdruck, die öffentliche Erwartung eines Elitenwechsels zu bedienen. Zum anderen

⁷ Anl. 1 Kap. XIX Sachgebiet A Abschn. III Ziff. 1 Abs. 4 Nr. 1 Einigungsvertrag.

galt einem Aktivitätsstrang vorrangige Anteilnahme, der seinerseits zum gleichsam Epizentrum des Personalumbaus wurde: die Überprüfung der persönlichen oder auch „politisch-moralischen“ Integrität⁸ bzw., in funktionaler Perspektive, der Eignung für den öffentlichen Dienst.

Kein anderer Teilprozess des Universitätsumbaus hatte solch aufmerksame öffentliche Beachtung gefunden, war derart internen Kontroversen ausgesetzt und zum entscheidenden Maßstab für die Gesamtbewertung der Umgestaltung geraten wie diese Integritätsüberprüfungen. Die Gründe dafür lagen einerseits in ihren politischen Implikationen und den z.T. existentiellen Auswirkungen auf die einzelnen Betroffenen; andererseits interessierten die Vorgänge einen Teil der Öffentlichkeit vor dem Hintergrund der Erwartung, der demokratische Rechtsstaat habe nachzuholen, was die friedlichen Revolutionäre wegen Unverhältnismäßigkeit des Aufwands unterlassen hatten: mehr als nur ein Politbüro zu stürzen und sich nun auch dessen funktionselitären Unterbaus zu widmen.

2.2. *Die Akteure und Instrumente*

Werden die Akteure des Hochschulumbaus in den Blick genommen, so ist eingangs festzuhalten: Die Notwendigkeit eines Umbaus war im Grundsatz von niemandem streitig gestellt worden.

„Es war zumindest öffentlich keine Stimme vernehmbar, die für den Erhalt des Status quo der Jahre 1989/90 plädierte. Insofern gab es über die sich bildenden Lager hinweg einen gemeinsamen Ausgangspunkt“. (Neidhardt 1994, 34)

Das gilt auch entgegen der Außenwahrnehmung mancher hochschulinterner Bestrebung als restaurativer. Denn war die Neustrukturierung innerhalb der Hochschulen im Grundsatz auch nicht strittig, so musste doch die Einschätzung ihrer notwendigen Gründlichkeit naturgemäß sehr unterschiedlich ausfallen: nämlich abhängig von der jeweiligen Prognose individueller sozialer Betroffenheit. Der Reformeifer der „management- und politikerfahrenen alten Kader“ etwa musste „dadurch gebremst sein, daß sich nicht wenige von ihnen selber hätten abschaffen müssen, wenn sie mit der Selbsterneuerung ernst gemacht hätten“ (ebd., 38).

Sodann: Keiner der beteiligten Akteure bestritt, dass es bei diesem Umbau um eine *demokratische Erneuerung* gehen müsse. Abermals in aller analytischen Un-

⁸ Wir verzichten an dieser Stelle auf eine ethisch informierte Erörterung, was unter „Integrität“ verstanden werden könnte, und verwenden den Begriff lediglich als Code, der in den Prozessen diskurs- und handlungssteuernde Wirkungen entfaltete.

terkühltheit: Auch wer in der DDR im Interesse staatssozialistischer Herrschaftssicherung demokratische Entscheidungserzeugung und Machtkontrolle für entbehrlich gehalten hatte, musste nun keineswegs heucheln, wenn er jetzt demokratische Prozesse als situationsadäquat betonte. Schließlich, so das schwer zu widerlegende Argument, seien ja veränderte Rahmenbedingungen gegeben.

Die politischen Instanzen sahen 1990 vornehmlich Insuffizienzen in den hochschulischen Erneuerungsprozessen. Der Vorwurf an die Hochschulen lautete, sie hätten trotz genügender Zeit keine zureichenden Anstrengungen zur Selbsterneuerung unternommen. Was unter 'zureichenden Anstrengungen' zu verstehen wäre, kann nur im Rahmen eines Werturteils festgestellt werden. Verlässliche Parameter für eine objektivierende Betrachtung stehen nicht zur Verfügung, da der betrachtete Vorgang recht beispiellos dasteht. Festgestellt werden kann aber: Die Hochschulen hatten 1990 durchaus Selbstreformversuche unternommen, die jedoch – in der Tat – zumindest gebremst waren. Wie ist diese Gebremstheit zu erklären?

Vor allem anderen wäre hier auf die begrenzten Eigenreformpotentiale von Hochschulen überhaupt (und namentlich der deutschen) hinzuweisen. Doch gibt es eine Differenz zwischen ost- und westdeutschen Hochschulen, die deren Reformschwächen unterschiedlich begründet: Wo in der westdeutschen verbeamteten Wissenschaft die *Abgesicherheit* der individuellen Positionen dazu führt, dass Flexibilität und Innovation nicht erzwungen werden, da lähmte in Ostdeutschland die *Unsicherheit* der Perspektive eine flächendeckende Ausbreitung der Reformneigung.

Eine soziologisch informierte Erklärung muss berücksichtigen, welcher Art die extern gesetzten Rahmenbedingungen waren: Es wurde von politischer Seite eine solche hochschulinterne Selbsterneuerung verlangt, die eine soziale, berufliche, akademische Perspektive für die potentiellen Erneuerer weder garantierte noch kalkulierbare Prognosen darüber ermöglichte. Als bald war hingegen zu vermuten, dass die Wissenschaftler mehr zu verlieren hatten als ihre Ketten. Nicht allein der Gewinn wissenschaftlicher Freiheit stand ins Haus. Es drohte auch, zumindest für einen Großteil, der Verlust des Arbeitsplatzes.

Sodann: Als externe Reaktion auf den gebremsten Charakter der internen Reformen mussten die Hochschulen nicht zwangsläufig mit dem – später eingetretenen – autoritären Staatseingriff rechnen. Denn es gab eine verbal betonte Selbstbindung der politischen Administrationen an demokratische Verfahrenweisen, die – bezogen auf autonome Hochschulen – als unvereinbar mit direkten staatlichen Interventionen galten.

Schließlich wurden die Aktionskapazitäten der hochschulischen Akteure durch zweierlei absorbiert: Zum einen galt es, die Arbeitsfähigkeit der Einrichtungen aufrecht zu erhalten. Zum anderen wurden neue Strukturen und Verfahren zunächst mit großem Aufwand debattiert, waren dann gegen Widerstände umzusetzen und hernach – da neu – auch erst zu trainieren.

Sahen nun also die politischen Instanzen vornehmlich Insuffizienzen in den hochschulischen Erneuerungsprozessen, so suchten sie ihre daher bald folgenden Eingriffe aber auch darüber hinaus zu legitimieren:

„Von ungleich größerer Bedeutung für die zu treffenden Entscheidungen war das außerordentlich kritische Urteil weiter Teile der ostdeutschen Öffentlichkeit in Bezug auf die Situation an den Hochschulen. Diese Sicht war vor allem durch den nicht unbegründeten Eindruck motiviert, an den Hochschulen gäbe es einflußreiche Kräfte, die diese als Bollwerk gegen die demokratische Erneuerung im Osten Deutschlands nutzen wollten.“⁹ (H. J. Meyer 1997, 512)

So Hans Joachim Meyer, letzter DDR-Bildungs-, dann sächsischer Wissenschaftsminister, rückblickend. Aus diesen Wahrnehmungen resultierten externe Interventionen, mit denen die Administrationen steuernd einzugreifen versuchten. Die Eingriffe ähnelten sich landerübergreifend in ihrer Instrumentierung.

Zunächst waren das die Abwicklungen: Dieses mittlerweile in den allgemeinen Sprachgebrauch eingegangene Wort, das zur saloppen Kennzeichnung jeglicher transformations- und einigungsbedingter Verwerfungen Verwendung findet, hatte seine Karriere im Hochschulsektor begonnen; es bezeichnete dort einen Vorgang, der um die Jahreswende 1990/91 erhebliche Teile der Öffentlichkeit unabhängig von deren politischen Präferenzen verstört hatte:¹⁰ Auf der Grundlage von Art. 13 Einigungsvertrag – der ursprünglich, nach Auskunft des letzten DDR-Bildungsministers Meyer, „vor allem für Behörden gedacht“ war (H.J. Meyer 1997, 512) – wurde zahlreiche gesellschaftswissenschaftliche Institute geschlossen, ihre MitarbeiterInnen unter Zahlung von 70% der Bezüge in eine Warteschleife geschickt, und nachdem die Warteschleife ausgelaufen war, endeten alle weiteren Verpflichtungen des Arbeitgebers.

⁹ wobei die „Kräfte“ unterschieden werden „zwischen den Kräften des gestürzten Herrschaftssystems, die sich an ihre Positionen klammerten, und jenen Vertretern sozialistischer und radikaldemokratischer Vorstellungen, die zur zusammengebrochenen Ordnung in mehr oder weniger klarem Dissens standen.“

¹⁰ Vgl. exemplarisch für die westdeutsch-konservative Kritik am Abwicklungsbeschluss Konzen (1991).

Das Problem dabei war die dezidierte Nichtindividualität des Vorgangs. Die Mitgliedschaft in einem Institut, das als politisch problematisch oder sachlich überflüssig galt, also ein Kollektivmerkmal entschied über die individuelle berufliche Existenz, ohne dass der/die Einzelne eine realistische Chance hatte, der kollektiven Verdammung zu entgehen. Die Abwicklung treffe ohne Unterscheidungen, so monierte Dieter E. Zimmer in der *Zeit*; sie treffe

„große und kleine Lichter, Idealisten und Opportunisten, Dogmatiker und Ketzer, Täter und Opfer, Ekel und Samariter. Daß kaum je eine dieser hübschen Kategorien chemisch rein vorkommt, daß es im wirklichen Leben hoch moralische Flachköpfe, opportunistische Koryphäen, brillante Charakterschweine und jede Menge mittelanständiger, mittelkluger grauer Mitläufer gibt, macht die individuelle Ansehung einerseits natürlich schwieriger, andererseits aber nur noch notwendiger.“ (Zimmer 1991)

Die Protagonisten der Abwicklung hingegen argumentierten jakobinisch: „Die Abwicklungen sind ein hochpolitischer Befreiungsschlag, der arbeitsrechtliche Zwänge beseitigt“, hieß es etwa bei dem Leipziger Kirchenhistoriker Nowak (1991, 373).

Neben den Abwicklungen gab es eine weitgefächerte Instrumentierung der externen Interventionen: Erlass von Gesetzen und Verordnungen wie von autoritativen Ad-hoc-Anweisungen seitens der Ministerialadministrationen; Bildung von Personalüberprüfungs-Kommissionen zusätzlich zu den bereits hochschulintern initiierten; das Instrumentarium des Arbeitsrechts incl. der Regelungen des Einigungsvertrages, die Teile des bundesdeutschen Kündigungsschutzrechts außer Kraft setzten; schließlich die Hochschulfinanzierung und die damit zusammenhängenden Hochschulstrukturentscheidungen.

Den dieserart umgesetzten Umbau der ostdeutschen Hochschulen kennzeichneten dann ambivalente Kompromisse, die Unverträglichkeiten zusammenführten. Das betraf sowohl Zieldefinitionen, Strukturierung und Instrumentierung wie Prozessvollzug. Vorrangig zu beobachten war es am zentralen Strang des Hochschulumbaus: dem Personalumbau, bestehend aus Personalstruktur-Neugestaltung und Personalüberprüfung.

In einer grundsätzlichen Perspektive ergab sich der Kompromisscharakter dieses Personalumbaus infolge zweier Umstände, die aus politischen, nicht zuletzt aus Wählerentscheidungen resultierten: Der politische Systemwechsel in Ostdeutschland musste zwar in einer Geschwindigkeit durchgeführt werden, in der ein solcher üblicherweise nur durch gewalttätige Revolutionen gelingen kann. Zugleich aber konnte nicht auf das Arsenal gewalttätiger revolutionärer Instrumente zurückgegrif-

fen werden. Kurz: In revolutionärer Geschwindigkeit war ein evolutionärer Wandel umzusetzen.

Dies mündete in die Kompromisse zwischen Unverträglichkeiten, mit denen auch die Ambivalenz des Wandels programmiert war: Aus dem Charakter des Systemwechsels als eines grundstürzenden Vorgangs konnten einerseits revolutionäre Forderungen – etwa: radikaler Elitenwechsel – abgeleitet werden. Dem stand andererseits das Gebot legalen Handelns, also die Forderung nach Rechtsbindung jeglicher Prozesselemente gegenüber. Für beide Positionen wiederum wurde normative Absicherung im Demokratiegebot gesucht.

Mit Personalkommissionen war hierfür das – nach Reichweite, Eingriffstiefe, Einsatzdauer und Folgen – Primärinstrument einer *personellen Erneuerung* der ostdeutschen Hochschulen entwickelt und installiert worden. Der Form nach vermittelte es nichtjustitiable Strafansprüche mit dem Gebot legalen Handelns. Die von den Personalkommissionen durchgeführten Verfahren waren in ihrem positivistischen Kern Beurteilungen individualbiographischer Vergangenheit zum Zwecke der Gewinnung einer Sozialprognose über die Eignung (resp. Nichteignung) für den Öffentlichen Dienst im Staatswesen der Bundesrepublik Deutschland. Funktional war dieses Anliegen in das Zumutbarkeitskriterium übersetzt worden. Auf Grundlage der von den Kommissionen gewonnenen Erkenntnisse stellten die zuständigen Wissenschaftsminister bzw. der Wissenschaftssenator die Un-/Zumutbarkeit der einzelnen Personen fest.

Hintergrund der Schaffung von Personalkommissionen war zunächst, dass – indem das Ziel einer personellen Auslese in das Zumutbarkeitskriterium übersetzt worden war – mehr als nur strafrechtlich relevante Tatbestände in die Gesamtwürdigung hatten einbezogen werden müssen. Daher erwies es sich als notwendig, Untersuchungs-, Anhörungs- und Beratungsgremien zu bilden, die unter Einsatz des methodischen Instrumentariums der Rechtspflegeorgane mit Sachverhalten unterhalb des Strafbarkeitsverdachts befasst werden konnten. Angemessene Würdigungen sollten dort dadurch ermöglicht werden, dass in den Kommissionen ausschließlich oder überwiegend Ostdeutsche sitzen. Dies wiederum verhinderte strukturell, das (zumindest in Gerichtsverfahren geltende) Neutralitätsgebot befolgen zu können: Denn subjektiv Betroffene – deren Betroffenheit auch oftmals Zugangsvoraussetzung für die Kommissionsmitgliedschaft war – hatten die Untersuchungen durchzuführen und Entscheidungen zu treffen. Derart scheinen in den Personalkommissionen unvereinbare Anforderungen zusammengeführt worden zu sein.

Indessen hätten verfeinerte Regelungen die strukturell angelegten Mängel durchaus minimieren können. Die Verfahren der Personalüberprüfungen waren in wenigstens zweierlei Hinsicht unterkomplex ausgestaltet: Zum einen erwies sich die funktionale Rollenindifferenz der Kommissionsmitglieder, welche gleichsam die staatsanwaltliche mit der richterlichen Rolle verbinden mussten, als problematisch. Zum anderen hätten, insbesondere wegen der möglichen Untersuchungs- und Anhörungsfolgen, die Anzuhörenden mit vergleichbaren Rechten wie Angeklagte in Gerichtsverfahren ausgestattet sein müssen.

Obschon die Kommissionen vom Verfahrensansatz her wesentlich demokratisch-republikanischer Art hätten sein müssen, entstand auch aufgrund ihrer *Wirkungen* der Eindruck, die Integritätsüberprüfungen und -entscheidungen trügen justitiellen Charakter. Den trugen sie jedoch nicht. Vielmehr handelte es sich um semijuristische Verfahren. Das lässt sich an zweierlei Eigenheiten der Verfahren verdeutlichen:

- (a) Die Überprüfungen in den Kommissionen waren verfahrensseitig nur grob geregelt. Regelungslücken mußten deshalb durch Schöpfungen kommissions-eigenen ‚Prozessrechts‘ geschlossen werden. Infolge dessen konnte die Objektivität des Verfahrensablaufs nicht nur gestört sein, sondern war auch nicht überprüfbar, etwa durch den jeweils Verfahrensbetroffenen.
- (b) Die Kriterien der Überprüfungen – entstanden im Widerstreit von moralisch inspirierter Willenssetzung, Orientierung am Säuberungszweck und Rechtspositivismus – erreichten Rechtsförmigkeit nur bedingt. Infolgedessen war es funktional notwendig, die Verfahren und die Entscheidungen der Kommissionen einer unmittelbaren gerichtlichen Überprüfung zu entziehen. Dies geschah auch, und anzufechten waren von Betroffenen allein Entscheidungen der Ministerien bzw. Universitätsleitungen, nicht aber die diesen zugrundeliegenden Kommissionsentscheidungen.

Zusammengefasst: Einerseits waren die semijuristische Verfahren durchführenden Kommissionen einem Geschworenengericht vergleichbar, das zugleich die Vertretung der Anklage übernommen hatte. Andererseits waren sie infolge der Letztentscheider-Funktion der Minister für die ‚Strafzumessung‘ nicht zuständig. Derart gab keine strukturierte Verantwortlichkeit der in diesen Kommissionsämtern Tätigen: Sie waren für abschließende Entscheidungen nie zuständig, zudem nicht auskunftsbefugt, kurz: nicht kontrollierbar und folglich unkontrolliert.

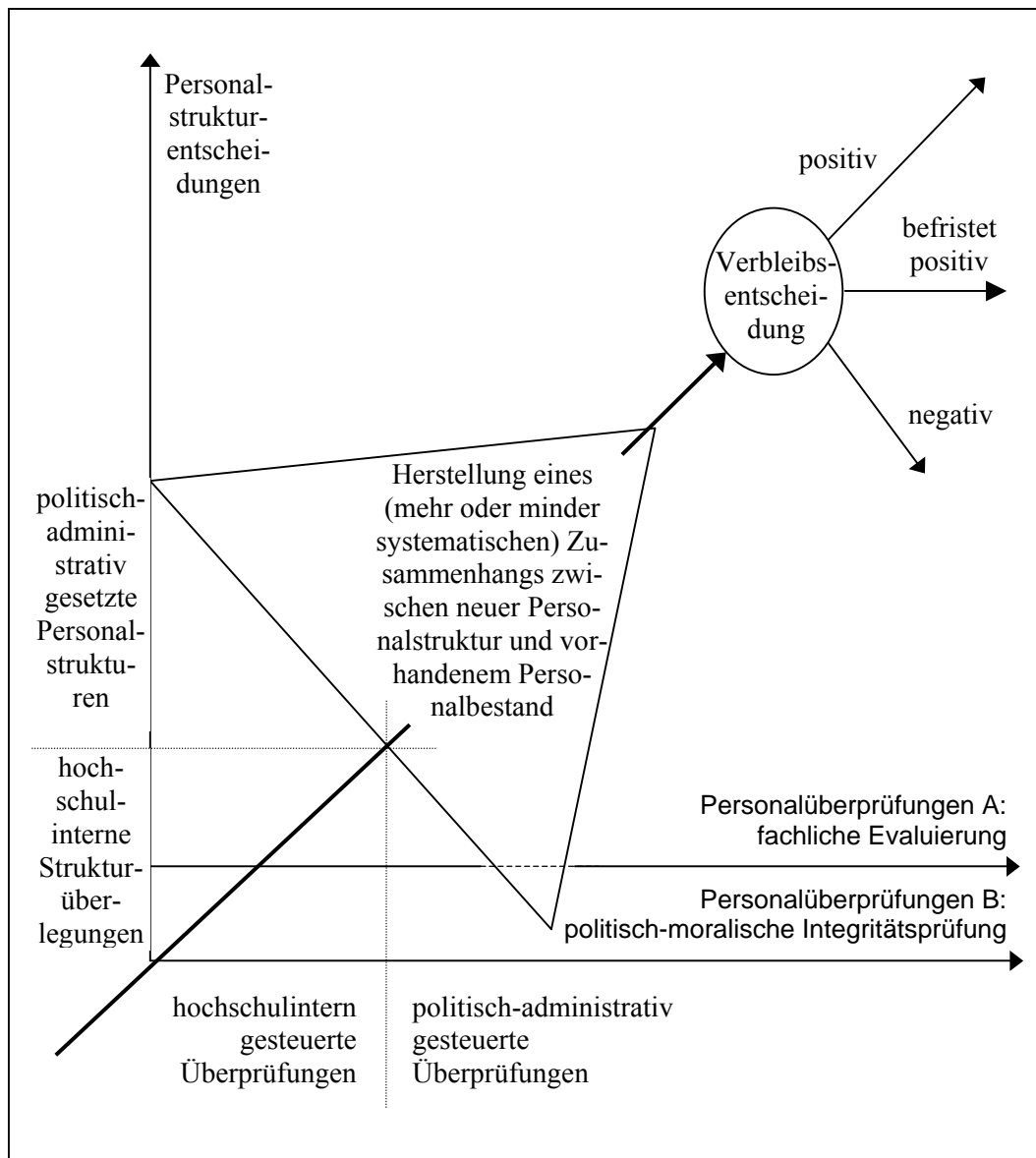


Abb. 2: Der Personalumbau innerhalb des ostdeutschen Hochschulumbaus

2.3. Dichotomisierungen als Endpunkt der Komplexitätsreduktion

Schließlich waren immer häufiger Dichotomisierungen zu beobachten. Sie muteten eher schlicht an, wurden gleichwohl diskurs- und handlungsmächtig. Der Weg dahin vollzog sich schrittweise. Mit einer mythologisierten korporativen Einheit, die bestehende Konflikte vornehmlich mit historischen Bezugnahmen zu überdecken

suchte (und sich über traditionelle akademische Etikette symbolisch abzusichern suchte¹¹), waren anfangs alle Universitätsangehörigen in eine Gemeinschaft gleicher Interessen hineindefiniert worden. Die daraus abgeleiteten Orientierungen konnten zweierlei bedienen: Zum einen die weitverbreitete Unfähigkeit zu konfliktuellem Handeln, die mit der gesellschaftlich vorherrschenden konsensualen Stimmung korrespondierte; zum anderen die Verweigerungshaltung gegenüber der Einsicht, dass die allseits geforderte Reform auch konkrete Opfer kosten würde (Middell 1993, 176).

Relativ problemlos waren in dieser Zeit z.B. Rehabilitierungsbemühungen in Gang zu setzen. Diese erwiesen sich als der am wenigsten schmerzvolle Prozess: Sie konnten naturgemäß nicht mit Besitzstandsverlusten verbunden sein, dagegen aber vielfach mit individuellen Statusverbesserungen. Sie nahmen niemandem, aber sie gaben einigen etwas. Zudem waren Rehabilitierungen symbolpolitisch außerordentlich effizient. Das erleichterte ihre weitgehend allgemeine Akzeptanz. Alle sonstigen Umbauprozesse hatten dagegen erheblich größere Anlaufschwierigkeiten. Insgesamt betrachtet, dürfen die Rehabilitierungsvorgänge zu den eher erfolgreichen Aspekten der weitverzweigten Bemühungen im Spannungsfeld von Vergangenheitsaufarbeitung und Personalumbau gezählt werden. Doch bemerkenswerter Weise kann eine solche Diagnose allein für den Teilprozess gestellt werden, der in der Regel von keiner Seite mit Konflikten beladen wurde.

In dem Augenblick allerdings, als Rehabilitierungsbegehren mit dem Anspruch auf materielle Unterfütterung verbunden wurden, verloren auch sie ihre allseitige Zustimmungsfähigkeit. Zu berücksichtigen ist hier gleichwohl, dass die diesbezüglichen Handlungsspielräume der Universitäten auch außerordentlich eng waren. So erwies sich z.B. 1993 der Fall Robert Havemann als hochproblematisch, als dessen Witwe gegen die Humboldt-Universität klagte: Sie forderte die Zahlung von DM 315.100,-, die ihr Gatte nicht habe verdienen können, nachdem er nicht mehr an der HUB lehren durfte. Die Anwälte der HUB mussten juristisch immanent argumentieren, um die Universität vor dem Präzedenzfall schützen, der zweifellos zahlreiche weitere Schadenersatzforderungen nach sich gezogen hätte. In die Öffentlichkeit hingegen waren die anwaltlichen Argumentationen kaum zu vermitteln. Präsidentin Dürkop blieb nur zu bedauern, dass es bisher nicht gelungen sei, ein Bundesgesetz zu verabschieden, das die rechtlichen und finanziellen Grundlagen der Rehabilitation sicherstelle. Dies zwingt sie dazu, einen Prozeß gegen die Witwe

¹¹ Vgl. Bretschneider/Pasternack (1999a, 9-16).

von Robert Havemann mit für beide Seiten entwürdigenden Argumenten zu führen.¹²

Inhaltlich indessen wären die Spielräume der Universitäten durchaus größer gewesen, als sie im Zuge der Rehabilitierungsbemühungen tatsächlich genutzt wurden. Zwar gab es mit den Rehabilitierungen auch Ansätze kritischer Aufarbeitung der jeweiligen DDR-Universitätsgeschichte; doch entsprang daraus nicht unbedingt eine dauerhafte Berücksichtigung der problematischen Aspekte dieser Geschichte dergestalt, dass sie als Negativfolie für aktuelles Handeln Verwendung gefunden hätte. An der Humboldt-Universität etwa brachte der Fall des Rektors Fink eine problematische, nämlich positionsabhängige Ungleichbehandlung von inkrimierten Personen mit sich, worauf der dortige Ehrenkommissionsvorsitzende Bert Flemming hinwies: Bei der Fink-Kündigung habe es sich zwar um eine nicht rechtsstaatliche Entscheidung gehandelt, da in einem solchen Fall lt. Einigungsvertrag die Unzumutbarkeit der Weiterbeschäftigung im Einzelfall zu prüfen ist, was nicht geschehen sei; allerdings, wie Flemming pikanterweise anfügte, sei „dies auch nicht in den Fällen Althaus, Friis etc. geschehen. Hierzu habe sich der A[kademi-sche]S[enat] aber anders verhalten“¹³ (nämlich die Kündigungen mitgetragen).

In Leipzig zeugte beispielsweise das Vorhaben der Leipziger Juristenfakultät, den amtierenden sächsischen Justizminister – zu dem qua sächsischem Landesjustizprüfungsamt eine faktische Vorgesetztenbeziehung bestand – ehrenhalber zu promovieren, nicht von gesteigerter historischer Sensibilität.¹⁴ Ein vergleichbarer Mangel wurde offenbar, als die Leipziger Universitätsleitung 1993 dazu überging, eine alte Übung ihrer Vorgänger aus den vergangenen Jahrzehnten wieder aufzunehmen und missliebige Universitätsangehörige durch Hausverbote fernzuhalten. Daraufhin angesprochen verwahrte sich ein Prorektor „gegen einen Vergleich der getroffenen Entscheidung ... mit Hausverboten aus politischen Gründen in der Zeit nach 1933 und 1945“.¹⁵

Hierin wurde ein Muster sichtbar: die – kognitiv verwurzelte – argumentative Dichotomie des Davor und Danach. In dieser Wahrnehmung gab es die „fast sechzigjährige Beherrschung der Universität Leipzig durch zwei totalitäre Regime ver-

¹² Beschlußprotokoll der Sitzung des Akademischen Senats der Humboldt-Universität am 15.03.1994.

¹³ Beschlußprotokoll über die Sondersitzung des Akademischen Senats der Humboldt-Universität am 26. November 1991, Bl. 2.

¹⁴ Vgl. Senatsprotokoll Universität Leipzig vom 11.1.1994, S. 14-18, unveröff.

¹⁵ Senatsprotokoll Universität Leipzig vom 5.10.1993, S. 12, unveröff.

schiedener Provenienz“,¹⁶ und es gibt ein Danach, bestimmt vom „Geist der Demokratie“ (Weiss 1991, 21). Diese Dichotomisierung der Betrachtung transzendierte das Danach und entzog es damit einer konkret vergleichenden Beurteilung, die über ein trivialisierendes Raster von „damals ganz schlimm – heute in jedem Fall besser“ hinausgeht.

Solchen Perspektiven waren ebenso Politiker verhaftet, etwa wenn der sächsische Wissenschaftsminister forderte: „Maßgebend für die [Weiterbeschäftigungs-]Entscheidung ist ... die Erwartung, dass die Betroffenen vorbehaltlos [*sic!*] für die freiheitliche demokratische Grundordnung eintreten.“¹⁷ Eine derartige Formulierung musste erstaunen, da Demokratisierung damals weithin mit der Auffassung verbunden war, die Zeit der administrativen Abschaffung von Vorbehalten sei vorbei.

Weitere Dichotomisierungen in den Debatten machten sich an der Konstruktion einander gegenüber stehender Kollektivakteure fest. Zuerst war die Trennlinie zwischen früheren SED-Mitgliedern und Nicht-SED-Mitgliedern dominierend. Dann wurden Naturwissenschaftler und Gesellschaftswissenschaftler als geborene Träger guter bzw. schlechter Eigenschaften definiert. Der erste größere Struktur Eingriff im Dezember 1990 trennte fortan Abgewickelte und Nichtabgewickelte. Mit den Überprüfungen durch die Personalkommissionen fand auch an den Hochschulen die Opfer/Täter-Dichotomie Eingang. Hier korrespondierte eine Selbsttheorisierung derjenigen, die sich in der DDR politisch herauszuhalten versucht hatten, mit einer Dämonisierung derjenigen, die als per se verantwortlich betrachtet wurden.

Allerdings ließen sich für den individuellen Erfolg resp. Misserfolg in den neuen Strukturen dann auch Fertigkeiten feststellen, die solche Dichotomisierungen konterkarierten. Diejenigen Ostdeutschen, die am Ende sowohl den Personalabbau wie auch den Wettbewerb um die neu ausgeschriebenen Stellen erfolgreich überstanden hatten, zeichneten sich meist durch ein gemeinsames Merkmal aus: Flexibilität.¹⁸ Doch trat diese an den ostdeutschen Hochschulen (aber nicht nur dort) in zweierlei Formen auf: als kreative Beweglichkeit und als anpasserische Wen-

¹⁶ Eine Formulierung, die wenigstens noch die Verschiedenheit der Folgen außer acht läßt.

¹⁷ Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft, Der Minister: [Schreiben] An den Rektor der Universität Leipzig. Betr.: Auflösung von Teileinrichtungen Ihrer Hochschule. 12. Dez. 1990, 2, unveröff.

¹⁸ ohne dass nun gleich der Umkehrschluss gälte, alle anderen hätten sich durch Inflexibilität ausgezeichnet.

digkeit. Erstere eignete Angehörigen ganz unterschiedlicher Gruppen, nämlich sowohl DDR-Karrieristen – hier gespeist aus trainiertem Durchsetzungsvermögen – wie DDR-Nonkonformisten – dort begründet in Konfliktfähigkeit, die auf individueller Autonomie beruht. Anpasserische Wendigkeit hingegen kennzeichnete den klassischen Mitläufertyp. Er ist zu flexibler Verhaltensanpassung solange fähig, als die neuen Rahmenbedingungen strukturelle Ähnlichkeiten zu den vorangegangenen aufweisen. Der entscheidende Unterschied zwischen beiden Flexibilitätsformen ist: Die Kreativ-Beweglichen suchen sich gegebenenfalls ihre Möglichkeiten selbst; die Anpasserisch-Wendigen jedoch müssen die Möglichkeiten geboten bekommen, andernfalls versagen die ihnen zur Verfügung stehenden subjektiven Handlungspotentiale vor den Anforderungen der geänderten Bedingungen.

2.4. „Demokratische Erneuerung“ als Ordnungsschema der Erneuerungsdebatte

In der DDR hatte sich mit der Universität als Lehrstätte nicht allein ein fachlicher, sondern wesentlich auch ein politischer Auftrag verbunden: Die mit einer Basisausstattung ‘sozialistischer Persönlichkeiten’ von der Schule gekommenen Studierenden sollten zur ‘sozialistischen Intelligenz’ vollendet werden. Die Lehrenden an den Hochschulen sahen sich als Vollzugspersonal dieses Auftrags in Dienst genommen.¹⁹ Mit dem Ende des realsozialistischen Systems wurden Auftrag wie Indienstnahme obsolet. Statt dessen sollte es nun, so seinerzeitige Umgestaltungsakteure, um die „Rückgewinnung einer geistigen Atmosphäre“ gehen, die den „geistige(n) Hintergrund vom Rechtsstaat bis zur aktiven Gestaltung der sozialen Marktwirtschaft ständig neu universitär vorzubereiten“ vermöge (Zwiener 1992, 63). Denn den Universitäten komme jetzt eine „unersetzlich zentrale Aufgabe bei der Erneuerung pluralistischen und innovativen Denkens und der Moral der ganzen Gesellschaft zu“ (ebd., 58).

Die so benannten Ansprüche hatten sich alsbald in einem Begriff verdichtet: *demokratische Erneuerung*. Damit war das politische Leitmotiv der Umgestaltung des ostdeutschen Hochschulsystems formuliert. Aus Sicht der Akteure dieses Umbaus sollten die Hochschulen – in Abgrenzung zu den in der DDR erfahrenen autoritären Entscheidungsstrukturen und -prozessen – intern demokratisiert und derart in eine demokratische Gesellschaft integriert werden. Dem entsprach die verfas-

¹⁹ Vgl. §1 Abs. 1 und 2 Verordnung über die Berufung und die Stellung der Hochschullehrer an den wissenschaftlichen Hochschulen (Hochschullehrerberufungsverordnung), 1968.

sungsrechtliche Fundamentierung des Prozesses, der diesen Vorgang umschloß: der einigungsvertraglich kodifizierte „Beitritt des in Art. 3 genannten Gebietes zum Geltungsbereich des Grundgesetzes“.²⁰

Die Akteure formulierten inhaltliche Spezifikationen des Begriffs der *demokratischen Erneuerung*, wenn auch nur wenige einen konsistenten Erneuerungsbegriff zu entwickeln vermochten. Die Spezifikationen variierten durchaus, doch fanden sie sich durchgehend verbunden mit der ausdrücklichen Betonung, dass der Hochschulumbau demokratischen Charakters zu sein habe. Nicht zuletzt staatliche Maßnahmen wurden ausdrücklich über diese Bezugnahme legitimiert – wenn etwa DDR-Bildungsminister Meyer den Abberufungs-Beschluss für alle Hochschullehrer für Marxismus-Leninismus vom Mai 1990 als eine „notwendige Maßnahme in einer außergewöhnlichen Situation ..., die aber im Hinblick auf die demokratische Erneuerung ... unumgänglich ist“, bezeichnete (H. J. Meyer 1990).

Neben den Selbstbildern der Akteure als Demokraten scheinen zwei weitere notwendige Bedingungen bedeutsam für die Karriere des Demokratiebegriffs gewesen zu sein:

- Zum einen konnte mit Hilfe des Demokratiepostulats eine deutliche Konfliktglättung innerhalb des Umbauprozesses der Hochschulen erreicht werden. Das Postulat sicherte die Annahme ab, trotz unterschiedlicher Interessen gebe es einen gemeinsamen Grundbestand an Demokratieverständnis.
- Zum anderen mobilisierte der permanente Demokratie-Bezug legitimatorisches Potential für die Modalitäten des ostdeutschen Hochschulumbaus: Die politisch-administrativen Träger der Definitionsmacht konnten damit an die Debatten derjenigen ankoppeln, die den Prozessen dadurch demokratische Ressourcen erschlossen, dass sie in den Hochschulen die demokratische Mitwirkung personifizierten.

Unter Anwendung des nunmehr identifizierten Ordnungsschemas ‚*demokratische Erneuerung*‘ lassen sich aus den obigen Darstellungen (2.1.-2.4.) die inhaltlichen Formierungsregeln der Erneuerungsdebatte destillieren:

- (I) Die Bezugnahme auf die *Demokratie* war ritualisiert. Wer sich diesem Ritual entzog, hatte die Exkommunikation aus der Debatte zu gewärtigen. Das Wort *Demokratie* erfüllte die Funktion einer rhetorischen Klammer in der Diskussion. Solcherart wurde die Anschlussfähigkeit an die fundamentale Legitimation des ostdeutschen Hochschulumbaus zu wahren gesucht; diese Legitima-

²⁰ Sprachregelung des Einigungsvertrages vom 31.8.1990.

tion bestand in der verfassungsrechtlichen Bindung, welcher der Rahmenvorgang des Hochschulumbaus – die deutsch-deutsche Neuvereinigung – ausgeliefert war. *Demokratie* also war der durchgehende rhetorische Ordnungsfaktor der Erneuerungsdebatte: Er ermöglichte das Miteinander-Sprechen und -Handeln der im übrigen höchst gegensätzlichen Akteure.

- (II) Auf die Aufbruchphase des Anfangs, in der ‚demokratische Erneuerung‘ vorzugsweise über den Code *Basisdemokratie* organisierende Wirkungen im kommunikativen Feld entfaltete, folgte die Phase der strukturierten Umgestaltung: Hier wurden die Debatten dann wesentlich mittels einer Komplexitätsreduktion durch *Dichotomisierung* formiert. Sie waren fortan binär codiert: „systemnah/systemfern“, „belastet/unbelastet“, „unzumutbar/zumutbar“. Die Agenten dieser Komplexitätsreduktion argumentierten jakobinisch.
- (III) Sicherte der auch in der zweiten Phase fortwirkende Ordnungsfaktor ‚Demokratie‘ zwar noch die Kommunikationsfähigkeit, so etablierte sich zugleich und in betonter Abgrenzung zur Dichotomisierung ein oppositioneller Strang der Debatte. In diesem wurde streng *rechtspositivistisch* argumentiert gegen den *jakobinisch* auftretenden dominierenden Strang. Beiden Strängen lagen jeweils spezifische Interessen zugrunde:
 - (IV₁) Bei den *jakobinisch* Argumentierenden gab es zunächst das Interesse der Benachteiligten des DDR-Systems, einen Strafanspruch gegen die seinerzeitigen Systemträger durchzusetzen. Voraussetzung dafür war eine Delegitimierung des *ancien régime*. In diesem Anliegen trafen sich die Benachteiligten mit den aktuell amtierenden politischen Funktionsträgern. Deren Delegitimierungsbemühungen zielten auf politische Machtsteigerung durch systemkompatible Hochschulen, die kein „Bollwerk gegen die demokratische Erneuerung im Osten Deutschlands“ (H.J. Meyer 1997, 512) werden sollten.
 - (IV₂) Dagegen repräsentierte der *rechtspositivistische Diskussionsstrang* zwei nur bedingt zu vermittelnde Interessen, deren Träger deutlich voneinander absetzbar sind: Zum einen gab es da die alte akademische Positionselite; sie sah in einer rechtspositivistischen Argumentation das einzig verbliebene Rückzugsfeld, von dem aus noch sinnvoll auf den Angriff aus dem politischen Raum reagiert werden könne. Zum anderen traten auch solche Akteure, die von diesem Angriff individuell nicht betroffen waren, betont rechtspositivistisch auf; diese fühlten sich aber mit anderer Begründung herausgefordert als die alte DDR-Elite: Sie sahen in der Auflösung überkommener rechtlicher

Standards Gewaltenteilungsbalancen außer Kraft gesetzt und infolge dessen institutionelle Voraussetzungen des bestehenden politischen Systems gefährdet. (Abb. 3)

Damit wird auch der entscheidende Dissens über den demokratischen Charakter der *demokratischen Erneuerung* deutlich. Er bestand in einer widerstreitenden Verknüpfung von Zieldefinitionen und Prozessinstrumentierung für den grundsätzlich nicht im Streite stehenden Hochschulumbau:

- Für die einen bedeutete das Leitbild *demokratische Erneuerung* primär die Beschreibung eines zu erreichenden Zustandes: Die Hochschulen sollten erneuert werden, um hinfort demokratische sein zu können; dabei müsse ggf. eine zeitweilige Suspendierung demokratischer Regeln um des übergeordneten Reformzweckes willen in Kauf genommen werden.
- Für die anderen beschrieb *demokratische Erneuerung* nicht allein die Zielprojektion, sondern auch bereits den dorthin zurückzulegenden Weg: Die Hochschulen könnten nur dann demokratische werden, wenn der Erneuerungsvorgang selbst schon den Maßstäben genüge, die diesbezüglich billigerweise anzulegen seien.

Hiermit ist der *zentrale politische Konflikt* des ostdeutschen Hochschulumbaus identifiziert, und zugleich ist auf diese Weise die Erklärung für den Interpretationskonflikt um die Bewertung des Prozesscharakters des ostdeutschen Hochschulumbaus geliefert: Hielten es die einen für eine unerlässliche Bedingung der Herstellung demokratischer Hochschulverhältnisse, das demokratische Ziel mit demokratischen Verfahren zu erreichen, so sahen die anderen mit genau diesen demokratischen Verfahren das demokratische Ziel gefährdet.

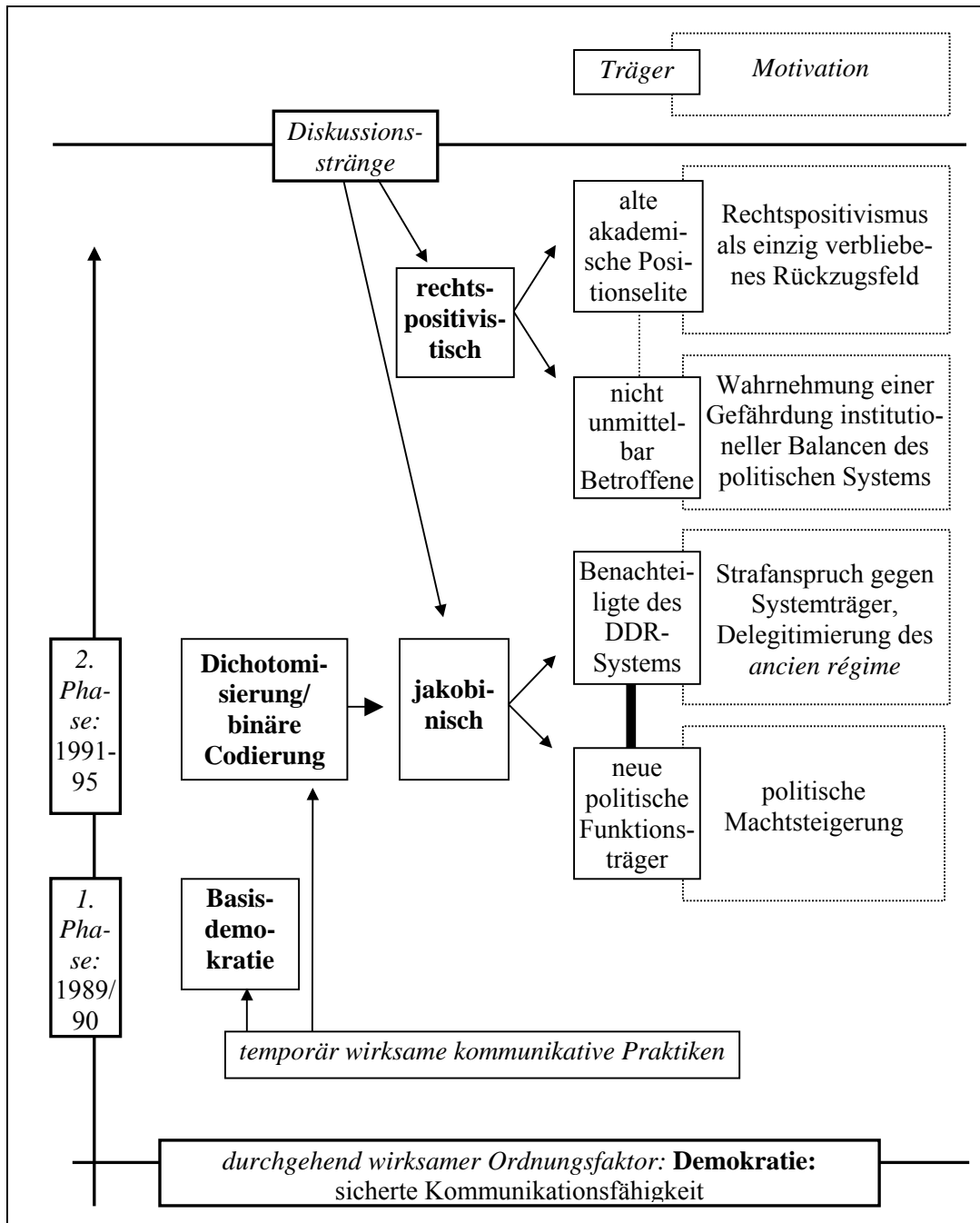


Abb. 3: Inhaltliche Formierungsregeln der Erneuerungsdebatte

3. Fazit

Unter dem Aspekt des Umgangs mit Komplexität lässt sich festhalten, dass zwei Handlungslinien verfolgt wurden:

Zum einen entwickelten die Akteure beim Auftreten bzw. Deutlichwerden jedes neuen Problems immer neue Problembearbeitungsstrategien, was dazu führte, dass im Laufe der Zeit eine kaum noch zu überblickende Fülle an Instrumenten im Einsatz war, die einen systematischen Zusammenhang zunehmend vermissen ließen.

Am Beispiel des hier ausführlicher behandelten Zentralprozesses ‚Personelle Erneuerung‘ lässt sich dies exemplarisch zusammenfassen. Die zum Einsatz gelangten Instrumente waren:

ML-Lehrer-Abberufungen; Neubesetzungen von Führungspositionen; Vertrauensabstimmungen von Sektions-/InstitutsdirektorInnen und DekanInnen; abwicklungsinduzierter Personalabbau; kommissarische Beauftragung ausgewählter HochschullehrerInnen mit der Wahrnehmung eines Professorenamtes neuen Rechts; sog. Integritätsüberprüfungen incl. Regelanfrage bei der Gauck-Behörde; fachliche Evaluierung des (dann noch) vorhandenen Personals; daraus sich ergebende Entlassungen (wobei der Einigungsvertrag für den öffentlichen Dienst erleichterte Kündigungsmöglichkeiten schuf, die in Westdeutschland unbekannt waren und blieben, und die über den ursprünglich festgelegten Anwendungszeitraum hinaus durch Gesetz bis zum 31.12.1993 verlängert wurden²¹); Umberufungen der bislang kommissarisch Beauftragten zu Professoren neuen Rechts (auf sog. Eckprofessuren); Personalstruktur-Neudefinition einschließlich deutlicher Verringerungen der Stellenzahlen; hierauf Ausschreibung aller Stellen (Hochschullehrer wie Mittelbau) und darauf gründende Bewerbungen der bisherigen StelleninhaberInnen; sodann im Mittelbau entweder Tätigkeitsfortsetzung, zum großen Teil verbunden mit dem Wechsel aus einem unbefristeten in ein befristetes Beschäftigungsverhältnis, bzw. Entlassung „mangels Bedarf“; parallel Ausschreibungen und Neubesetzungen aller Professuren, daraufhin sowohl Haus- wie Fremdbeförderungen; fortlaufend Rehabilitierungen einschließlich Statuserhöhungen wie die Berufung zum ao. Professor, welche die individuellen Verbleibschancen verbesserte.²²

Zum anderen wurde versucht, der überkomplexen Instrumentierung durch Priorisierungen Herr zu werden. Wurden zuerst die personelle Erneuerung als Zentralprozess der Hochschultransformation und anschließend eine Fokussierung auf die

²¹ Vgl. Gesetz zur Verlängerung der Kündigungsmöglichkeiten in der öffentlichen Verwaltung nach dem Einigungsvertrag vom 20. August 1992.

²² ausführlich zu jedem einzelnen Instrument in Pasternack (1999a).

sog. Integritätsüberprüfungen durchgesetzt, so waren es dann unterkomplex angelegte Personalkommissionen, die zum Primärinstrument dieser Erneuerungsvariante avancierten, welche wiederum der Dichotomisierung als simplifizierendem Beurteilungsmuster den Weg bereiteten. Noch die legitimatorische Berufung auf ein ausgesprochen komplexes Entscheidungserzeugungsverfahren – die Demokratie – produzierte derart einen politischen Konflikt, der über die komplexitätsreduzierende Zurichtung der dominierend gewordenen Betrachtungsperspektive die Legitimität der Vorgänge in Frage stellte und die gesamte ostdeutsche Hochschultransformation durchformte: Bei Anwendung demokratischer Verfahren wurde von den mit politischer Macht ausgestatteten Akteuren das demokratische Ziel als gefährdet angesehen. Eine ausgeprägte demokratische Kultur hatte der ostdeutsche Hochschulumbau derart nicht hervorzubringen vermocht. Fester als diese fanden sich am Ende Institutionen- und Verfahrenskepsis verankert. Auf diese Weise mussten die Systemintegration gelingen, da sie nicht zu vermeiden war, und die Sozialintegration weitgehend scheitern.

II.2.

Europäische Trends und Internationalisierungsstrategien von Hochschulen in Deutschland

Zwischen Pragmatik und Innovation

Barbara M. Kehm

1. Kontexte, Anlässe und Anreize (67)
 - 1.1. Staatliche Deregulierung (67)
 - 1.2. Die deutsche Politik zur Internationalisierung der Hochschulen (68)
 - 1.3. Europäische Politik: Von ERASMUS zu SOKRATES (72)
2. Institutionelle Europäisierungspolitik: Erwartungen und Defizite (74)
 - 2.1. Formulierung von Zielen (74)
 - 2.2. Strategiebildung (76)
 - 2.3. Institutionelles Management (78)
3. Der Umgang mit Komplexität:
Innovative Ansätze und pragmatische Lösungen (81)
 - 3.1. Anerkennung und curriculare Innovationen:
die Organisation des Lernens (81)
 - 3.2. Strategisches Management: die lernende Organisation (84)
 - 3.3. Unterschiedliche Zielsetzungen und mögliche Profile (88)
4. Fazit (91)

1. Kontexte, Anlässe und Anreize

1.1. Staatliche Deregulierung

Die im Sommer 1998 nur mühsam errungene Zustimmung von Bundestag und Bundesrat zum neuen Hochschulrahmengesetz und die darauf folgende Anpassung der Landeshochschulgesetze bedeutete die Schaffung einer gesetzlichen Grundlage für das, was heute gemeinhin als staatliche Deregulierung bezeichnet wird. Damit ist der Abschied von einer engen staatlichen Prozesskontrolle der Hochschulen gemeint, der letzteren größere Gestaltungsspielräume und eigenständigere Profilierung erlauben soll, zugleich aber staatliche Steuerung in den Bereich des Outputs verschiebt. Dazu gehören Zielvereinbarungen, Evaluationen, Rechenschaftspflichten der Hochschulen, Beratung durch Hochschulräte und Expertenkommissionen u.ä.

In Deutschland wurde damit eine Reform des Verhältnisses zwischen Hochschulen und Staat nachvollzogen, die in anderen europäischen Ländern schon seit längerem zu beobachten war. Mit dieser Entwicklung sollte der deutsche 'Reformstau' aufgelöst und "die Handlungs- und Reformfähigkeit der Hochschulen im Dreieck von staatlicher Regelung und Steuerung über Zielvereinbarung und Anreizsysteme, von Selbststeuerung und Wettbewerb" (Mayer 2000, 2) entfaltet und verbessert werden.

Die neue Autonomie der Hochschulen bedeutet allerdings nicht nur eine Erweiterung der Aufgaben und Verantwortung des institutionellen Managements, sondern es zeichnet sich zugleich ein deutlicher Trend zur Entstehung einer Vielfalt neuer Pufferorganisationen und Vermittlungsinstanzen ab: Evaluationsagenturen, Hochschulräte, Landeshochschulräte, Kuratorien, Strukturkommissionen, nationaler Akkreditierungsrat u.ä. "Um die Autonomie der Hochschulen mit einer zwar abgeschwächten, aber nach wie vor wirksamen staatlichen Gestaltungskompetenz vereinbaren zu können, werden vielschichtige Steuerungsstrukturen etabliert" (Teichler 2000a, 15), so dass "die Komplexität des Geflechts der makrogesellschaftlichen Steuerungs- und Vermittlungsinstanzen dramatisch wächst und auch die Entscheidungsstrukturen auf der Hochschulebene eher komplexer werden" (ebd.). In der Folge tritt also "neben die elaborierte 'Entscheidungsverflechtung' von Bund und Ländern ... eine noch komplexere Verflechtung von Staat, gesellschaftlichen Interessengruppen, Markt, Hochschulmanagement und Wissenschaftsrepräsentanten" (ebd., 14).

Auf diese komplexe Problemlage trifft der derzeitige Internationalisierungsschub der deutschen Hochschulen, wobei die Europäische Kommission mit ihrer eigenen Internationalisierungs- bzw. Europäisierungspolitik als weiterer Akteur hinzutritt. Auch hier findet sich wiederum ein Dreieck von Steuerungsagenten (Hochschulen, Staat, Europäische Kommission) mit je unterschiedlichen Ansätzen und Zielen hinsichtlich der Frage, wie und zu welchem Zweck Hochschulen sich internationalisieren sollen. Die Hochschulen nehmen für sich die Tatsache in Anspruch, dass Wissenschaft immer schon international gewesen sei und die internationale Kooperation und Mobilität durch die europäischen Förderprogramme zwar einen deutlichen quantitativen Zuwachs erfahren hätten, die Pflege der Beziehungen zu ausländischen Partneruniversitäten aber durchaus nichts Neues sei. Allerdings gibt es eine Reihe von externen Anlässen, die bestehenden Partnerschaften und Austauschbeziehungen unter strategischen Gesichtspunkten neu zu bewerten und die internationalen Aktivitäten gezielter zu gestalten. Diese Anlässe sollen im folgenden kurz dargestellt werden.

1.2. Die deutsche Politik zur Internationalisierung der Hochschulen

Anfang Dezember 1996 trat der damalige Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Jürgen Rüttgers, mit folgender Erklärung an die Öffentlichkeit:

"Der Studienstandort Deutschland hat im Vergleich zu anderen Bildungsstandorten deutlich an Attraktivität eingebüßt. Das gilt insbesondere für Studenten aus der wirtschaftlich boomenden asiatisch-pazifischen Region. Leistungsstarke Hochschulen sind aber Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit unseres Landes. Wenn wir in Wissenschaft und Wirtschaft international wettbewerbsfähig bleiben wollen, sind wir auf partnerschaftliche Beziehungen und Kontakte auch in das außer-europäische Ausland angewiesen. Deswegen muss die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland gesteigert werden. (...) Ziel der Bundesregierung ist es, die Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen zu einer zentralen hochschulpolitischen Aufgabe zu machen, die von Bund und Ländern gemeinsam und zügig angegangen wird. (...) Deutschland hat ein hohes Interesse an der Ausbildung qualifizierter ausländischer Studenten an deutschen Hochschulen. Maßnahmen zur Verbesserung des Studienstandortes sind eine Zukunftsinvestition für unsere künftige wissenschaftliche und wirtschaftliche Zusammenarbeit mit anderen Teilen der Welt." (Rüttgers 1996)

Zur Verstärkung der europäischen und internationalen Zusammenarbeit der Hochschulen wurden aus dem Hochschulsonderprogramm III zusätzlich 420 Mio DM

zur Verfügung gestellt. Zugleich verabschiedeten Bund und Länder gemeinsame Eckpunkte für eine Hochschulstrukturreform, die im Hinblick auf die neue Internationalisierungspolitik eine Reihe von vermuteten Barrieren für ausländische Studierende abbauen und folgende Ziele erreichen sollte:

- Erleichterung beim Hochschulzugang,
- verstärkte internationale Ausrichtung des Studienangebots,
- Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote für ausländische Graduierte,
- Verleihung international anerkannte Studienabschlüsse,
- Gewährleistung sozialer und fachlicher Betreuung,
- Ausbau des Wissenschaftlerausstauschs,
- Marketing und Information im Ausland,
- Abbau von Sprachbarrieren,
- Verbesserung ausländerrechtlicher Rahmenbedingungen (Gemeinsame Erklärung der Regierungschefs vom 18.12.1996).

Die Ankündigung der Möglichkeit einer Verleihung international üblicher Studienabschlüsse war die Geburtsstunde des derzeit noch anhaltenden Booms der Einführung von gestuften Studiengängen mit Bachelor- und Master-Abschlüssen. Darüber hinaus wurde beschlossen, Modellversuche zur Entwicklung international ausgerichteter grundständiger Studiengänge zu fördern, vorrangig in den Bereichen der Wirtschaftswissenschaften, der Informatik, der Ingenieurwissenschaften und in Teilen der Naturwissenschaften. Die Durchführung wurde dem DAAD übertragen, der im Januar 1997 mit einem detaillierten "Aktionsprogramm zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen" an die Öffentlichkeit ging. Zu Beginn des Sommersemesters 1997 wurden die ersten 19 Studiengänge dieser Art (10 postgraduierte und 9 untergraduierte Studiengänge) gefördert und die Einrichtung weiterer auslandsorientierter Studiengänge – wie sie dann genannt wurden – zum Wintersemester 1998/99 angekündigt.

Die neuen Studiengänge wurden mit beträchtlichen Fördergeldern (bis zu 1 Mio DM jährlich) ausgestattet, hatten sehr gute Betreuungsrelationen und zeichneten sich durch intensive Studienberatungs- und Orientierungsangebote aus. Kurz: es wurde mit großem Aufwand ein auch international öffentlichkeitswirksames Modell mit außergewöhnlich guten Studienbedingungen geschaffen, das aber in dieser Form kaum in die Fläche übertragbar war, um dem gesamten 'Studienstandort Deutschland' ein neues und international attraktives Profil zu verleihen. Das von politischer Seite ausgemachte Problem wurde also nur punktuell und keinesfalls verallgemeinerungsfähig gelöst.

Darüber hinaus schien sich zunächst ein Zielkonflikt anzubahnen. Bei der von politischer Seite medienwirksam geäußerten Befürchtung, ein Studium an deutschen Hochschulen sei für ausländische Studierende nicht hinreichend attraktiv, fiel zum einen unter den Tisch, dass Deutschland – gemeinsam mit Frankreich und Großbritannien – zum goldenen Dreieck derjenigen EU-Mitgliedstaaten gehört, in denen und zwischen denen die meisten Austausch- und Mobilitätsaktivitäten stattfinden. Zum anderen versteckte sich hinter der Begründung für die Sorge – gestützt durch die Auswahl der Fachrichtungen für internationale Studiengänge und die Benennung der Zielgruppen – ein eindeutig ökonomisches Interesse. Die Hochschulen sahen sich mit der Anforderung konfrontiert, ihre Internationalisierungsbemühungen so zu gestalten, dass sich daraus mittel- bis langfristige Investitionschancen für die deutsche Wirtschaft ergeben könnten. Den Hochschulen wurde also mit diesem neuen Kontext ein sehr viel direkterer Beitrag zur nationalen wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit und Wertschöpfung abverlangt. Zukünftige Führungskräfte aus wirtschaftlich aufstrebenden Ländern Lateinamerikas, Südostasiens, der pazifischen Region und eventuell auch Mittel- und Osteuropas waren die Studierenden, die man nach Deutschland holen wollte und eher weniger Studierende aus nicht zahlungsfähigen Entwicklungsländern. Letzteres wurde so nicht geäußert, liegt aber im Umkehrschluß nahe. Demgegenüber haben die deutschen Hochschulen ihre Internationalisierungsbemühungen nach dem Zweiten Weltkrieg immer auch als Beitrag zur Reintegration und Völkerverständigung begriffen. Wirtschaftliche, finanzielle oder rein utilitaristische Zwecke standen nicht im Vordergrund (vgl. Baron 1993, Kehm 1998).

Dennoch bissen die Hochschulen an. Der Köder war nicht nur die zusätzliche Bereitstellung von Mitteln, denn die gab es ja nur für einige ausgewählte Studiengänge. Die über die Jahre durchgeführten Evaluationen des europäischen Austausch- und Mobilitätsprogramms im Hochschulbereich – ERASMUS – hatten immer wieder deutlich gemacht, dass ausländische Studierende, die mit einem ERASMUS-Mobilitätszuschuss nach Deutschland kamen, über die mangelnde Transparenz der Studiengänge, die schlechte Betreuung, Anerkennungsprobleme und die Bürokratie der deutschen Behörden und Verwaltungen geklagt hatten (vgl. Teichler et al. 1999). Eine Verbesserung der Situation ausländischer ERASMUS-Studierender in Deutschland stand daher schon länger auf der Tagesordnung der Hochschulen, man wusste nur nicht, wie und wo anzufangen wäre. Die politische Unterstützung für einen neuen Internationalisierungsschub und die zusätzlichen Ressourcen aus dem Hochschulsonderprogramm erleichterten es den Hochschulen

angesichts der staatlichen Deregulierung, ihre eigenen Schwerpunkte zu setzen und unterschiedliche Reformen in Gang zu setzen. Internationalisierung stand auch bei den Hochschulen ziemlich weit oben auf der Tagesordnung.

Darüber hinaus waren die tatsächlichen Zahlen nicht so dramatisch, wie verkündet. Die Anzahl ausländischer Studierender war von Mitte der siebziger bis Mitte der neunziger Jahre kontinuierlich gestiegen, und im internationalen Vergleich konnten deutsche Hochschulen auf einen Anteil ausländischer Studierender blicken, der mit 8,2 Prozent im oberen Drittel der OECD-Vergleichsstaaten lag (Deutscher Bundestag 1997). Durch die überproportionale Zunahme ausländischer Studierender aus den EU-Mitgliedstaaten hatten sich allerdings die prozentualen Anteile ausländischer Studierender aus anderen Regionen der Welt reduziert.

Zwar war die ERASMUS-geförderte Kooperation und Mobilität von Studierenden und Lehrenden immer nur ein Teil der Internationalisierungsbemühungen deutscher und auch anderer europäischer Hochschulen, doch hatte sich auch die Zahl der Kooperationsvereinbarungen deutscher Hochschulen deutlich zugunsten der Europäischen Mitgliedstaaten verschoben. Mit der Öffnung Mittel- und Osteuropas und dem Beginn des TEMPUS-Programms nahm außerdem der Austausch und die Kooperation mit Hochschulen in den mittel- und osteuropäischen Staaten beträchtlich zu (vgl. Kehm/Last 1997, 102). Etwa 80 Prozent aller Kooperationsvereinbarungen deutscher Hochschulen sind mit Partneruniversitäten in der Europäischen Union (ca. 60 Prozent) und in Mittel- und Osteuropa (ca. 20 Prozent). Zwar bleiben die USA das beliebteste Gastland für den Auslandsaufenthalt deutscher Studierender, doch nehmen Großbritannien und Frankreich zusammen mehr deutsche Studierende auf als die USA. Auch die Mehrzahl der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen kommt aus Europa, wobei allerdings der prozentuale Anteil sogenannter ‚Bildungsinländer‘ – d.h. Studierende mit vorwiegend türkischer Nationalität, die in Deutschland geboren wurden oder aufgewachsen sind und eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung haben – relativ bedeutsam ist. Asien ist die zweitgrößte Herkunftsregion ausländischer Studierender in Deutschland. Der Anteil liegt bei etwas unter 30 Prozent und ist zahlenmäßig in den vergangenen Jahren gestiegen, proportional allerdings gefallen. Die Herkunftsländer sind deutlich konzentriert: Iran, Südkorea, China. Studierende aus der asiatisch-pazifischen Region, die durch die politische Initiative Rüttgers vor allem angesprochen werden sollten, ziehen ein Studium oder einen Auslandsaufenthalt in den USA bzw. in Australien vor (vgl. ebd., 105).

In dieses Aufbruchsklima eines politisch induzierten und ökonomisch motivierten Internationalisierungsschubes, der jedoch auch den europäischen Austauschstudierenden an deutschen Hochschulen zugute kommen würde, fiel nun eine umfangreiche Neustrukturierung des ERASMUS-Programms. Diese stellte die Hochschulen vor zusätzliche und in Deutschland bis dahin unvertraute Anforderungen und bedeutete eine beträchtliche Komplexitätssteigerung.

1.3. *Europäische Politik: von ERASMUS zu SOKRATES*

Unter den europäischen Förderprogrammen im Hochschulbereich gilt das ERASMUS-Programm als das weitaus erfolgreichste. Selbst wenn es sein ehrgeiziges Ziel, zehn Prozent aller Studierenden in Europa einen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen, nie erreicht hat, haben die im Rahmen dieses Programms geförderten Mobilitäts- und Austauschaktivitäten den Internationalisierungsbemühungen der Hochschulen in Europa eine quantitativen und qualitativen Schub gegeben, der wesentlich dazu beigetragen hat, dass für eine große Zahl von Studierenden der Auslandsaufenthalt heute zur Normalität gehört. Um den Studierenden, die aus unterschiedlichen Gründen nicht mobil sein können, ebenfalls eine internationale Erfahrung zu ermöglichen, wurden im Rahmen von ERASMUS auch Lehrende ausgetauscht und Netzwerke von Fachbereichen zum Zwecke der gemeinsamen Curriculumentwicklung gefördert. Außerdem gab es finanzielle Zuschüsse für die Einführung eines Kreditpunktesystems (ECTS) zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen. Ziel des ERASMUS-Programms war es, eine europäische Dimension in das Studium zu integrieren und gemeinsame Standards im Rahmen der europäischen Hochschulkooperation zu entwickeln.

Mit der Integration von ERASMUS in das SOKRATES-Programm - ein europäisches Aktionsprogramm zur Förderung der Kooperation und Mobilität im gesamten Bildungsbereich – wurden eine Reihe von weitreichenden Modifikationen im Vergleich zur vorherigen Antrags- und Förderungsstruktur vorgenommen. Bei der Förderung von ERASMUS-Aktivitäten im Rahmen von SOKRATES ab dem Wintersemester 1997/98 wurde seitens der Europäischen Kommission ein größerer Schwerpunkt auf die gemeinsame Curriculumentwicklung, Anerkennungsfragen und die Förderung von Innovationen im Hochschulbereich durch thematische Netzwerke gesetzt. Darüber hinaus sollten die beantragenden Hochschulen genauere Auskunft über das Management ihrer europäischen und internationalen Aktivitäten geben und darstellen, inwieweit diese in das je spezifische Profil und Selbstver-

ständnis integriert waren. Im Unterschied zu früheren Antragsverfahren sollte nun jede Hochschule

- (a) einen übergreifenden, d.h. alle geplanten Aktivitäten enthaltenden Antrag formulieren, der zur Grundlage eines institutionellen Vertrags zwischen der Europäischen Kommission und der einzelnen Hochschule wurde. Dieser Vertrag ersetzte die vorherigen Anträge von Netzwerken miteinander kooperierender Fachbereiche;
- (b) mit jedem Kooperationspartner eine bilaterale Kooperationsvereinbarung auf institutioneller Ebene abschließen. Dies ersetzte die vorherigen multilateralen Vereinbarungen der Fachbereiche;
- (c) zusätzlich zu ihrem SOKRATES-Antrag auf Förderung von Aktivitäten eine Erklärung zu ihrer individuellen europäischen Bildungspolitik, das sogenannte European Policy Statement (EPS), abgeben. Diese Erklärung bildete den Rahmen für die europäischen und internationalen Aktivitäten und sollte die Rolle der SOKRATES-Förderung in diesem Kontext verdeutlichen.

Gefragt war also mehr als eine bloße Veränderung administrativer Verfahren. Implizit forderten die neuen Antragsbedingungen im SOKRATES-Programm die Hochschulen dazu heraus,

- die Kohärenz der Aktivitäten und der damit verfolgten übergeordneten Ziele stärker zu betonen und zu reflektieren;
- die Verantwortung der institutionellen Leitungsebene für die europäischen Aktivitäten zu stärken, insbesondere durch die Setzung von Prioritäten, die Bereitstellung einer unterstützenden Struktur und die Sicherung komplexerer Ressourcen für die europäischen Aktivitäten;
- strategisches Denken zu entwickeln und zu stärken durch die Setzung klarer Ziele und das Aufzeigen erfolgversprechender Wege, um sie zu erreichen (Kehm 1999, 369f., Barblan et al. 1998, 10).

Für die Mehrheit der europäischen Hochschulen war dies eine große Herausforderung. Schwierigkeiten bei der Abfassung ihrer Erklärung zur europäischen Bildungspolitik (EPS) hatten insbesondere Hochschulen in den Ländern, in welchen die Formulierung einer Mission oder eines institutionellen Leitbildes sowie strategisches Management unbekannt oder unvertraut waren. Auch deutsche Hochschulen standen im Sommer 1996 erst ganz am Anfang dieser neuen managerialistischen Entwicklung. Es begann eine interessante Phase der Auseinandersetzung und Diskussion über geeignete Schritte, die vorhandenen internationalen und europäischen Aktivitäten unter strategischen Prämissen zusammenzuführen, Prioritäten zu setzen, entsprechende Entscheidungen zu fällen und diese angemessen zu implementieren. Mit anderen Worten, es wurde den deutschen Hochschulen erstmalig

das bewußte, gezielt gesteuerte und vollständige Durchlaufen eines Policy-Zyklus abverlangt.

Von etwa Mitte 1996 bis Mitte 1997 waren die deutschen Hochschulen hinsichtlich ihrer Internationalisierungsbemühungen vor zwei weitreichende Aufgaben gestellt. Zum einen sollten sie ihre SOKRATES-geförderten Aktivitäten unter institutionellen und strategischen Gesichtspunkten fokussieren, zum anderen sollten sie für eine von den nationalen politischen Entscheidungsträgern definierte Zielgruppe von Studierenden außerhalb Europas attraktivere Bedingungen für ein Studium in Deutschland schaffen. Was zunächst wie eine Komplexitätssteigerung aussah, konnte sich allerdings in der Praxis sinnvoll miteinander verbinden lassen, denn die Verbesserung der Studienbedingungen für ausländische Studierende in Deutschland würde beiden Zielgruppen zugute kommen. Da die Formulierung einer 'Erklärung zur europäischen Bildungspolitik' seitens der Institutionen weitgehend flächendeckend erfolgte und für die Entwicklung einer Internationalisierungsstrategie von großer Bedeutung war, werden im folgenden einige zentrale Probleme der Hochschulen bei der Formulierung und Umsetzung der European Policy Statements (im weiteren mit EPS abgekürzt) diskutiert. Die Probleme wurden im Rahmen einer europaweiten Studie ermittelt, gelten aber ebenso für die deutschen Hochschulen (vgl. Barblan et al. 1998).

2. Institutionelle Europäisierungspolitik: Erwartungen und Defizite

2.1. Formulierung von Zielen

Seitens der politischen Entscheidungsträger in Deutschland waren die Ziele und Erwartungen für den neuen Internationalisierungsschub im Hochschulbereich relativ deutlich formuliert worden. Für die Abfassung des EPS im Rahmen des SOKRATES-Antrags war dies weniger der Fall. Die einzige Hilfestellung, die den europäischen Hochschulen zugänglich gemacht wurde, war ein von der CRE – der Europäischen Vereinigung der Hochschulrektoren und -präsidenten – erstelltes Aide-Mémoire, das als Mitteilung der Europäischen Kommission an die Hochschulleitungen geschickt wurde und Hinweise darüber enthielt, wie eine Strategie formuliert und umgesetzt werden kann (vgl. Europäische Kommission, DG XXII 1996).

Gleichwohl kursierten unter den Hochschulen in ganz Europa zunächst viele Gerüchte über die taktischen Aspekte des EPS, d.h. welche unausgesprochenen Erwartungen die Europäische Kommission damit verband und was in einem EPS enthalten sein sollte, um dem SOKRATES-Antrag zum Erfolg zu verhelfen. Darüber hinaus hatte die Europäische Kommission keine Aussagen darüber gemacht, ob Qualität und Inhalt des EPS bei der Förderentscheidung eine Rolle spielen würden, bzw. ob es als Teil des institutionellen Vertrags evaluiert werden und die Hochschulen rechtlich binden würde. Das hartnäckigste Gerücht war, dass kein Antrag Aussicht auf Erfolg haben würde, der nicht ein besonderes Gewicht auf Anerkennungsfragen und die Umsetzung des Europäischen Kreditpunktesystems (ECTS) legen würde (Barblan et al. 1998, Kehm 1999). Mit der ersten Beantragung von ERASMUS-Mitteln im Rahmen von SOKRATES wurden daher europaweit Mittel für die Einführung von ECTS beantragt und in den EPSs entsprechende Aussagen zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen gemacht. Interessanterweise hatten alle vorherigen Programmevaluationen immer wieder ergeben, dass die Einführung von ECTS und Fragen der Anerkennung derjenige Aspekt des ERASMUS-Programms war, bei dem es offensichtlich die größten Implementationsschwierigkeiten gab und der bei der Umsetzung und Durchführung weiterhin die größten Defizite aufwies (vgl. Teichler et al. 1999).

Insgesamt fühlten die Hochschulen sich unsicher, wie ein EPS zu formulieren wäre und welche Erwartungen die Europäische Kommission damit verband. Das führte zu einer Reihe von typischen Inkonsistenzen bezüglich der Ziele, aber auch der Strategiebildung (vgl. unten S. 76ff.) und des Management europäischer und internationaler Kooperations- und Austauschaktivitäten (vgl. unten S. 78ff.).

Die Analyse aller im Rahmen der SOKRATES-Anträge europäischer Hochschulen eingereichten EPS (vgl. Barblan et al. 1998) zeigte zunächst, dass es häufig keine ausdrückliche Unterscheidung zwischen Zielen und Aktivitäten gab, die Europäisierungsziele also eher operational formuliert wurden: etwa der Plan, die Austauschaktivitäten zu erhöhen oder die Anzahl der Kooperationspartner. Darüber hinaus war die Kohärenz und Klarheit der im EPS formulierten Ziele vielfach verbesserungswürdig. Quantitative Zuwächse oder qualitative Verbesserungen von typischen ERASMUS-Aktivitäten ließen Prioritätensetzungen, wenn überhaupt, nur in Ansätzen erkennen. Zwar wurde in den meisten EPS deutlich, dass eine weitere institutionelle Entwicklung in Abhängigkeit von einer weiteren Internationalisierung bzw. Europäisierung gesehen wurde, doch fiel es vielen Hochschulen schwer,

die Beziehung zwischen ihren institutionellen Entwicklungszielen und ihren Internationalisierungszielen herauszuarbeiten.

Wenn die Beziehungen zwischen Politik, Zielen und Aktivitäten unklar sind, dann stehen die Aktivitäten und deren quantitative oder qualitative Veränderung für die Ziele selbst und die Politik tendiert zur Taktik, die sich an Gerüchten und antizipierten Erwartungen Dritter orientiert. Demgegenüber wäre in einem Policy-Zyklus zunächst eine institutionelle Entwicklung zu definieren, aus welcher dann Ziele abgeleitet werden, um dann in einem dritten Schritt zu bestimmen, mit welchen Aktivitäten diese Ziele am besten erreicht werden können (vgl. Campbell et al. 2000, 13ff.). Sich über eine solche Abfolge klar zu werden, fällt den Hochschulen in den Ländern besonders schwer, in denen es noch keine Tradition der Formulierung von Mission Statements gibt. Deutsche Hochschulen stehen mit der Praxis der Leitbildformulierung und Zielvereinbarung noch am Anfang eines solchen Prozesses. Die Praxis, Ziele auf der operationalen Ebene einer eher quantitativen Veränderung von Aktivitäten zu formulieren, war angesichts der unklaren Vorstellungen, die sich mit der Formulierung des EPS verbanden, also eine Maßnahme zur Komplexitätsreduktion.

Sieht man sich die Prioritätensetzung bei den im EPS angegebenen Zielen an, so neigten die meisten Hochschulen dazu, so viele Aktivitäten zu unterstützen und in den Antrag aufzunehmen, wie von den Fachbereichen und Fakultäten vorgeschlagen wurden. Den größten Anteil hatten die schon im Rahmen von ERASMUS etablierten Austausch- und Mobilitätsaktivitäten für Studierende. Prioritäten wurden typischerweise erst nach erfolgter Förderungsentscheidung seitens der Europäischen Kommission gesetzt, als deutlich geworden war, dass die Fördermittel beträchtlich niedriger waren als erwartet. Die Entscheidung fiel dann häufig zu Gunsten der Aufrechterhaltung von Mobilitätschancen und zu Ungunsten der gemeinsamen Entwicklung internationalisierter, bzw. mit einer europäischen Dimension versehener Curricula, da bei der Curriculumentwicklung der Aufwand und die erforderlichen finanziellen und kapazitären Ressourcen wesentlich größer sind. Auch hier finden wir wiederum eine Tendenz zur Komplexitätsreduktion angesichts von impliziten und expliziten Erwartungen, die das institutionelle Vermögen überfordern.

2.2. *Strategiebildung*

In vielen EPSs war die strategische Argumentation nicht sehr ausgeprägt. Chancen und Probleme, die für oder gegen bestimmte Maßnahmen sprachen, wurden nur

selten erwogen. Im europäischen Vergleich der EPSs war deutlich zu erkennen, dass Hochschulen mit einem stärker zentralisierten Führungsstil, deutlichere Strategiebildungen hinsichtlich ihrer Internationalisierungsbemühungen aufwiesen. Die Vorstellung einer vertikalen Konsistenz zwischen verschiedenen Zielebenen – etwa Zielformulierungen auf einer eher philosophischen, auf einer eher bildungstheoretischen und auf einer eher operationalen Ebene – und den Mechanismen, mit welchen sie zu erreichen wären, ist sowohl an deutschen als auch an vielen anderen europäischen Hochschulen erst wenig reflektiert. Jedoch ergab die EPS-Analyse Hinweise auf Ansätze einer grundlegenderen Strategie bei der Entwicklung und Intensivierung der internationalen Kooperationsaktivitäten an den Hochschulen in Deutschland und anderswo. In Deutschland hat nicht zuletzt die Auseinandersetzung mit Qualitätsmanagement, Zielvereinbarungen und Leitbildentwicklung dazu beigetragen, dass die Hochschulen eine bessere Wahrnehmung ihrer eigenen Funktionen und Aufgaben sowie des Verhältnisses zu ihrer unmittelbaren und mittelbaren Umwelt entwickelt haben. Ergänzend kommen die ersten Marketingversuche hinzu, die im Rahmen der nationalen Internationalisierungspolitik im Hochschulbereich gefördert werden.

Die Ansätze zur Strategiebildung in den EPSs können in fünf Dimensionen systematisiert werden:

- (1) Die Notwendigkeit einer *institutionellen Steuerung*: Der Effekt von SOKRATES auf die institutionelle Selbstwahrnehmung war deutlich erkennbar. Selbst in den Fällen, in welchen die erste Formulierung eines EPS nicht so gelungen war, hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Verbesserung, Effizienz und Dauerhaftigkeit internationaler Kooperationsaktivitäten eine institutionelle Politik und angemessene Mechanismen der Umsetzung benötigt.
- (2) Die Schaffung von *Koordinationsinstrumenten*: Die für ERASMUS typischen multilateralen Netzwerke kooperierender Fachbereiche, die jeweils ihren eigenen Antrag auf Fördermittel stellten, ist in SOKRATES durch bilaterale Kooperationsvereinbarungen zwischen Partnerhochschulen und einen sämtliche Aktivitäten umfassenden institutionellen Vertrag mit der Europäischen Kommission ersetzt worden. Dies erforderte neue Kommunikations- und Abstimmungsstrukturen. An den meisten Hochschulen wurde ein SOKRATES-Ausschuß mit Vertretern aller Fachbereiche gebildet, um eine Übersicht über die vorhandenen und geplanten Aktivitäten zu erhalten und sie so zu koordinieren, dass gezielte Bemühungen um Mobilisierung und Prioritätensetzungen möglich wurden. Dies führte zu einem stärkeren Grad an zentraler Koordinierung.

- (3) Ansätze zu *strategischer Planung*: In ganz Europa gibt es eine wachsende Zahl von nationalen Regierungen – und Deutschland ist hier keine Ausnahme –, die ihren Hochschulen strategische Planung und gezielte Maßnahmen zur Förderung der Internationalisierung abverlangen. Die Initiative des damaligen Bildungsministers Rüttgers (vgl. 1.2) erwies sich insofern als komplementär zu der im Rahmen von SOKRATES verlangten Formulierung eines EPS.
- (4) Bewertung der *Effizienz internationaler Kooperation*: Staatliche Deregulierung, Finanzautonomie der Hochschulen durch Globalhaushalte und Zielvereinbarungen haben ein gewisses Maß an betriebswirtschaftlichem Denken bei den Hochschulleitungen ausgelöst. Effizienzfragen und Kosten-Nutzen-Überlegungen werden bei Entscheidungen für oder gegen die Durchführung bestimmter internationaler Kooperationsaktivitäten zunehmend mitberücksichtigt. So haben sich z.B. viele Hochschulen angesichts der enttäuschend niedrigen Fördermittel in der ersten SOKRATES-Antragsrunde dafür entschieden, vorrangig die Mobilitäts- und Austauschaktivitäten aufrechtzuerhalten und die aufwendigen Maßnahmen und Projekte zur Entwicklung internationaler Curricula zurückzustellen.
- (5) Verbesserung der *Kommunikation und Abstimmung*: Der Abschluss eines institutionellen Vertrags und die Aufgabe, ein EPS zu formulieren, haben an vielen Hochschulen zunächst zu einer Verbesserung und Intensivierung der intra-institutionellen Kommunikation geführt. Da man bei der Durchführung der SOKRATES-Aktivitäten weiterhin auf das Engagement der Lehrenden an den Fachbereichen und Fakultäten angewiesen war, musste das Verhältnis zwischen Leitungsebene und Fachbereichen/Fakultäten und ihre jeweilige Rolle im Rahmen des institutionellen Vertrags geklärt sein. Außerdem war eine breite Zustimmung zum EPS und den SOKRATES-Aktivitäten notwendig, um dauerhafte und erfolgreiche Ergebnisse zu erzielen.

In den Folgeuntersuchungen zur Implementierung des EPS (vgl. Barblan et al. 2000) hat sich allerdings gezeigt, dass die Intensität der Kommunikation und Absprachen nach der ersten Antragsrunde nicht aufrechterhalten werden konnte und man vielfach zu den alten Routinen zurückgekehrt war.

2.3. *Institutionelles Management*

Im Vorfeld der ersten SOKRATES-Antragsrunde ergriffen viele Hochschulen die Gelegenheit, einen umfassenderen Prozess der strategischen Reflektion und Ent-

scheidungsfindung bezüglich ihrer Internationalisierungsbemühungen einzuleiten. An einigen Hochschulen wurden in den Fachbereichen SOKRATES-Kontaktpersonen und auf der Leitungsebene eine verantwortliche Person für die Internationalisierung benannt. Die gängigste Lösung war die Schaffung eines SOKRATES-Ausschusses, der sich in regelmäßigen Abständen traf, um die Transparenz der vielfältigen Aktivitäten zu erhöhen, Fragen der Internationalisierung zu diskutieren, Entscheidungen zu treffen und Synergie zwischen den SOKRATES- und anderen internationalen Kooperationsaktivitäten herzustellen. Ein solches Vorgehen erhöhte die Wahrnehmung und Bedeutung internationaler Fragen in der gesamten Institution. Vielfach wurden auch das Personal in den akademischen Auslandsämtern aufgestockt und die finanziellen Ressourcen der Ämter erhöht. Die Institutionalisierung von Reflexionsprozessen, die Verbesserung der Infrastruktur, die Schaffung größerer Transparenz und die Regulierung von Verantwortlichkeiten erweiterte das institutionelle Potential für strategisches Handeln. Insgesamt war zunächst ein deutlich größeres Engagement der Hochschulen für Internationalisierungsfragen erkennbar (Kehm 1999, 373ff.).

Folgestudien und Besuche vor Ort, die einige Zeit später mit dem Ziel durchgeführt wurden, die Implementationsprozesse der EPSs zu beobachten, ergaben jedoch ein zwiespältigeres Bild (vgl. Barblan et al. 2000). Zwar waren ein weiterer Fortschritt bei der Professionalisierung der Akademischen Auslandsämter und Bemühungen um bessere Beratung, Betreuung und Information zu verzeichnen, doch hatte das ursprüngliche Engagement der SOKRATES-Ausschüsse und Kontaktpersonen in den Fachbereichen deutlich nachgelassen. Die involvierten Akteure führten dies zum Teil auf die enttäuschend niedrige Höhe der SOKRATES-Fördermittel zurück, so dass man wieder zu den bereits unter ERASMUS etablierten Routinen zurückgekehrt sei, weil der Aufwand sich kaum lohne. Insbesondere die in der Vorbereitung und Durchführung aufwendigeren Projekte im Rahmen gemeinsamer Curriculumentwicklung oder der Entwicklung offener und flexibler Unterrichtsformen mit den europäischen Partnerhochschulen waren durch die unzureichende Förderung vielfach zum Scheitern verurteilt oder konnten nur mit erheblichen Abstrichen von der ursprünglichen Planung umgesetzt werden.

Die Mehrheit der europäischen Hochschulen, deutsche Hochschulen eingeschlossen, reagierten unzulänglich auf die Herausforderung, die das SOKRATES-Programm darstellte. Es wurden nur selten klare Ziele formuliert, die aus hinreichend begründeten strategischen Prioritäten abgeleitet waren. So blieb die strategische Argumentation, z.B. im Rahmen einer Analyse der institutionellen Stärken,

Schwächen, Chancen und Gefahren (SWOT), bei der ersten Formulierung der EPSs zumeist unterbelichtet. Allerdings zeigte sich auch, dass die Hochschulen davor zurückschreckten, sich in ihren internationalen bzw. europäischen Kooperationsaktivitäten mit Kapazitäten und Ressourcen zu verpflichten, die mit der finanziellen Förderung durch SOKRATES-Mittel nicht adäquat abgedeckt werden konnten. Eine solche Reaktion ist Hinweis auf ein deutlich gestiegenes Kostenbewusstsein der Hochschulen. Angesichts der unerwartet niedrigen Fördermittel, die im Rahmen von SOKRATES dann letztlich den Hochschulen zufließen, erfolgte nachträglich eine gezieltere strategische Prioritätensetzung hinsichtlich der SOKRATES-Aktivitäten, die die jeweilige Hochschule entsprechend ihrer individuellen Situation für nützlich und sinnvoll erachtete. Vereinzelt kam es auch zur Rückgabe von Fördergeldern, weil sich die bewilligten Mittel für die Durchführung der geplanten Aktivitäten als unzureichend erwiesen.

Der Prozess der Formulierung und Implementation eines EPS bot die Gelegenheit, einmal genauer zu studieren, unter welchen institutionellen Bedingungen sich eine Policy und entsprechende strategische Argumentationen entwickeln können oder nicht. Neu für viele europäische, und insbesondere deutsche, Hochschulen war die Tatsache, dass sie sich als strategische Akteure in einem Prozess verstehen und wahrnehmen mussten. Dies war eine ungewohnte Rolle, die vor allem das Selbstverständnis und die Selbstwahrnehmung berührte. Zwar war für die Mehrheit der antragstellenden deutschen Hochschulen klar, dass ihre europäischen Austausch- und Kooperationsaktivitäten nur Teil einer darüber hinausgehenden Internationalisierung waren, doch waren sie herausgefordert, nicht nur die nationale, auf außer-europäische Zielgruppen gerichtete Internationalisierungspolitik mit der Aufgabe der Formulierung und Implementierung einer europäischen Internationalisierungsstrategie und -politik zu vereinbaren und beides möglichst konsistent und integrativ in einer institutionellen Internationalisierungsstrategie zu verbinden, sondern sich letztlich an der von den nationalen politischen Entscheidungsträgern in Deutschland angestrebten grundsätzlichen Strukturreform des Hochschulbereichs aktiv und konstruktiv zu beteiligen. Zu diesem Zwecke, nämlich der Auflösung des zuvor konstatierten 'Reformstaus' durch zu enge staatliche Kontrolle, hatten die politischen Entscheidungsträger in Deutschland den Prozess der Deregulierung in Gang gesetzt. Größere Handlungs- und Entscheidungsspielräume sowie die Experimente mit Globalhaushalten und Finanzautonomie sollen die Hochschulen in die Lage versetzen, sich als strategische Akteure in ihrem Politikfeld zu verstehen. Diese

Situation sowie die Aufgaben, mit denen die Hochschulen sich in diesem Rahmen konfrontiert sahen, waren hochkomplex und erforderten angemessene Reaktionen.

3. Der Umgang mit Komplexität: Innovative Ansätze und pragmatische Lösungen

3.1. Anerkennung und curriculare Innovationen: die Organisation des Lernens

Frühere ERASMUS-Begleitstudien haben gezeigt, dass die Anerkennung und Anrechnung der im Ausland an einer Partnerhochschule erbrachten Studien- und ggf. Prüfungsleistungen immer ein schwieriges Kapitel der ERASMUS-geförderten Austausch- und Mobilitätsaktivitäten waren. Darüber hinaus wurde das europäische Umrechnungssystem von Kreditpunkten (ECTS) in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union unterschiedlich gehandhabt und nicht von allen Ländern angewendet. So konnte die Förderbedingung des ERASMUS-Programms, die im Ausland erbrachten Leistungen vollständig anzuerkennen und als gleichwertigen und integralen Teil des Curriculums an der Heimathochschule zu betrachten, nie ganz eingelöst werden. Die beteiligten Hochschulen und Fachbereiche entschieden sich jedoch meist für andere, flexible Lösungen und Ausweichstrategien, damit den Studierenden, die einen Teil ihres Studiums an einer ausländischen Partnerhochschule verbrachten, keine allzu großen Nachteile entstanden und die ERASMUS-Philosophie der Kooperation und des gegenseitigen Vertrauens in die Qualität der Partner nicht infrage gestellt wurde (vgl. Teichler et al. 1999, 75ff.). Von den Koordinatorinnen und Koordinatoren der Studentenmobilität an den Hochschulen wurde allerdings häufig bemerkt, dass die Anwendung von ECTS schwierig und aufwendig sei, man sich aus taktischen Gründen und, um die Bedingung wenigstens symbolisch zu erfüllen, darauf einließe, die Praxis aber eher ein 'Durchwursteln' sei.

Dies änderte sich mit den neuen Bedingungen der Antragstellung unter SOKRATES. Es gab kaum eine antragstellende Hochschule, die nicht die flächendeckende oder wenigstens experimentelle Einführung von ECTS in der künftigen Förderperiode plante. Der scheinbare Sinneswandel war nicht zuletzt aus dem Gerücht geboren, kein Antrag hätte Aussicht auf Erfolg, wenn bei der Anerkennung nicht Fortschritte erzielt würden. Es gab aber weiterhin Gründe für eine gewisse Skepsis. Anerkennung und die Verwendung von Umrechnungsmodellen sind immer wieder mit der Entwicklung gemeinsamer europäischer Standards in Verbin-

dung gebracht worden, die die Befürchtung auslöste, die Europäische Kommission dränge mittelfristig auf eine Harmonisierung der Studieninhalte und -strukturen. Dies wurde abgelehnt, denn Auslandsaufenthalte während des Studiums sollten ja gerade die Erfahrung kultureller Unterschiede vermitteln. Insgesamt ist der Grad der Anerkennung im Ausland erbrachter Studienleistungen in Europa etwas gestiegen, doch seitens der deutschen Hochschulen leicht gefallen (vgl. Teichler 2000b).

Darüber hinaus hat sich für die Studierenden, die einen Teil ihres Studiums im Ausland verbringen, die Gesamtstudienzeit verlängert. Auch die Umrechnung der Auslandsstudienleistungen in Credit Points ist im Rahmen von SOKRATES angestiegen, jedoch hat sich vorrangig die Form des Notierens verändert, ohne dass ein europäischer Konsens über Mindestbedingungen und Potentiale des ECTS-Systems erzielt wurde. Nicht zu unrecht lässt sich daher weiterhin von einer „Papiertiger-Anerkennung“ (Teichler 2000b, 5) sprechen.

Mit der Bologna-Erklärung, die im Juni 1999 durch die Bildungsminister von 29 europäischen Staaten unterzeichnet wurde, ist jedoch eine gemeinsame Plattform geschaffen worden, die den Prozess der Lösung von Anerkennungsfragen vorangebracht hat. Im Rahmen eines auf mehrere Jahre angelegten Implementationsprozesses wollen die Unterzeichnerstaaten folgende Ziele erreichen:

- die Einführung eines Systems von leicht lesbaren und vergleichbaren Abschlüssen (Diploma Supplements);
- die Reform aller Studiengangssysteme auf der Grundlage zweier Stufen (Bachelor, Master);
- die Einführung eines Kreditpunktesystems (ECTS);
- die Förderung der europäischen Kooperation im Bereich der Qualitätssicherung;
- die Förderung einer europäischen Dimension in der Hochschulbildung.

Gestützt wird dieser Bologna-Prozess auf der europäischen Ebene durch ein Dokument, das als Lissabon-Konvention zu Fragen der Anerkennung bekannt wurde und dessen endgültige Verabschiedung im Jahr 2001 erwartet wird. Damit ist ein Rahmen geschaffen worden, der zweierlei erreichen soll. Zum einen die Erleichterung der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen durch gemeinsam vereinbarte Normen und Standards, die nicht auf eine Harmonisierung der Studieninhalte zielen, sondern auf eine Kompatibilität der Strukturen. Zum anderen soll durch das Diploma Supplement eine grössere Transparenz der Qualifikationsprofile hergestellt werden (vgl. Bergan et al., 2000).

Die deutschen Bildungs- und Wissenschaftsminister von Bund und Ländern haben dieser Entwicklung zugestimmt und mit der breiten Einführung von Bache-

lor- und Master-Abschlüssen auch für die deutschen Hochschulen die Möglichkeit geschaffen, sich daran zu beteiligen. Dennoch bleiben einige Fragen offen. Zum einen werden weitere regionale und staatliche Rahmensetzungen benötigt, die in ihrer Reichweite die wachsende Internationalisierung berücksichtigen. Zum anderen müssen Fragen der Anerkennung nicht-traditioneller Qualifikationen (durch Weiterbildung oder berufliche Erfahrung erworben) und Hochschultypen (Privathochschulen, Zweigstellen ausländischer Hochschulen in Deutschland) gelöst werden. Schließlich muss die Verbindung zwischen Anerkennung und Qualitätsbewertung gestärkt werden. Bereits jetzt gehen Experten davon aus, dass die Akkreditierung neuer Studiengänge auf europäischer Ebene in der nahen Zukunft eine Schlüsselreform sein, in welcher Anerkennung und Qualitätsbewertung zentrale Komponenten sind (vgl. van der Wende 2000).

Derzeit zeichnen sich in ganz Europa zwei wesentliche Trends ab. Der eine lässt sich als Trend zur Konvergenz bestehender Hochschulstrukturen auf der Makroebene der europäischen Hochschulsysteme bezeichnen, der andere als Trend zu wachsender Diversifizierung von Qualifikationen. Letzteres meint insbesondere die parallele Existenz alter und neuer Abschlüsse, die wachsende Vielfalt erworbener Kompetenzen durch Weiterbildung und lebenslanges Lernen sowie die Öffnung der Hochschulen für neue Typen von Studierenden. Damit wird die Herstellung von Kompatibilität auf nationaler wie auf europäischer Ebene wahrscheinlich zur größten Herausforderung in der nahen Zukunft. Die Hochschulen müssen zunehmend diverse Anforderungen und Bedürfnisse innerhalb ihres jeweiligen Systems bedienen und zugleich Kompatibilität auf supra-nationaler Ebene sichern. Solchermaßen erhöht sich nicht nur die Bedeutung der Koordination auf nationaler wie europäischer Ebene, sondern auch ihre Komplexität (vgl. ebd., 7f.).

Hinsichtlich des Umgangs mit Komplexität kann am Beispiel der Anerkennungsfrage ein typischer Prozess festgestellt werden. Beobachtbar war zunächst die Entwicklung einer Fülle von Instrumenten, Verfahren und Praktiken an den beteiligten Hochschulen. Zwar wurde behauptet, dass die jeweilige Handhabung ECTS-kompatibel oder an ECTS orientiert sei, doch gab es kaum systematische Zusammenhänge. Letztlich berief man sich auf das durch Kooperation mit den Partnerhochschulen entstandene wechselseitige Vertrauen und betonte die Großzügigkeit bei der Anrechnung bzw. wick auf ‚weiche Strategien‘ aus.

Das Problem war darüber hinaus durch die Ablehnung einer Harmonisierung des Studiums in Europa seitens der politischen Akteure in den Mitgliedstaaten mitbestimmt. Der Anstoß zu einer systematischeren und flächendeckenderen Handha-

bung des ECTS-Instruments kam durch die 'managerialistische Wende' des SOKRATES-Programms, daß den Hochschulen erstmalig die Formulierung einer Strategie für ihre europäischen Kooperations- und Austauschaktivitäten abverlangte. Die Bologna-Erklärung löste den politischen Konflikt durch die Zustimmung der Bildungs- und Wissenschaftsminister zur Herstellung einer größeren Kompatibilität der Strukturen mit dem Ziel, mittelfristig eine „gemeinsame Architektur der Qualifikationen“ (Haug 1999, 14ff.) zu erreichen, wobei die Vielfalt nationaler Hochschulkulturen und curricularer Inhalte aufrechterhalten werden soll. Angesichts der zuvor bestehenden Situation unsystematischer und hoher Komplexität war dies zunächst ein Schritt zur Reduktion der Komplexität. Der Erfolg war, dass die nationalen Regierungen einen Teil ihres Widerstands gegen die Politik der Europäischen Kommission im Hochschulbereich aufgaben. Damit war ein Rahmen für die Lösung des Problems der Anerkennung geschaffen.

In einem weiteren Schritt, der allerdings in den nächsten Jahren erst noch getan werden muss, wird sich eine neue Steigerung der Komplexität in mehrfacher Hinsicht ergeben. Zum einen erhöht sich der Koordinierungsbedarf unter den beteiligten Akteuren (EU, nationale Regierungen, Hochschulen); zum anderen wird eine Bindung der Anerkennungsfrage an supra-nationale Qualitätssicherung und Akkreditierung erfolgen.¹ Die neuen Kriterien, die dabei zugrunde gelegt werden, zielen auf curriculare Reformen ab, die die Herausbildung von Beschäftigungsfähigkeit und die Vermittlung übertragbarer Kompetenzen zum Gegenstand haben, also eine gewisse Abkehr von der traditionellen Organisation akademischen Wissens in disziplinären Strukturen implizieren.

3.2. *Strategisches Management: die lernende Organisation*

Angesichts staatlicher Deregulierung und einer größeren Autonomie der deutschen Hochschulen ergibt sich zwangsläufig auch eine größere Verantwortung der Hochschulleitungen für die Gestaltung und Nutzung der gewonnenen Spielräume. Viel ist in den letzten Jahren darüber geschrieben worden, dass die Hochschulen sich stärker als Organisationen begreifen, ihre Organisationskultur entwickeln und ein strategisches Management einführen sollen (vgl. exemplarisch Pellert 1999 und Tabatoni/Barblan 1998). In Deutschland wurde und wird dieses Thema unter dem Schlagwort ‚Stärkung der Hochschulleitungen und der Dekane‘ diskutiert und gilt

¹ Vgl. Kapitel II.6. in diesem Band, S. 173ff.

unter Beobachtern der Szene als eine bisher unvollendete, wenn nicht gar gescheiterte Reform (vgl. Schimank et al. 1999, Stucke 1999).

Die Hochschule als Organisation ist wesentlich davon gekennzeichnet, dass sie mit ihrer Umwelt interagiert und sich mit dieser verändert, sich also als lernende Organisation begreift. Dazu müssen auf der Grundlage einer Policy adaptive und proaktive Strategien gefunden werden. Policy definiert die Regeln, Wege und Prinzipien; Strategie gibt an, was getan werden muss, welche organisatorischen Arrangements gebraucht werden, was der Zeitplan ist, wie die Verantwortlichkeiten und Ressourcen verteilt werden und wie die Kommunikation organisiert werden muss (vgl. Tabatoni/Barblan 1998, 10f.). Um besser und flexibler auf Umweltveränderungen reagieren zu können, wird den Hochschulen von allen internationalen Organisationen die Einführung von strategischem Management empfohlen. Allerdings ist die Vorstellung, dass in Hochschulen Entscheidungen ausschließlich auf zentraler Ebene getroffen werden können, nicht ausreichend. Zum einen sind die Hochschulen nicht so hierarchisch strukturiert wie betriebswirtschaftlich agierende Unternehmen und zeichnen sich durch eine relative Autonomie der verschiedenen Einheiten aus. Zum anderen werden angesichts der wachsenden internationalen Kooperation und Verflechtung auch andere Cluster von Beziehungen immer bedeutender. Hochschulorganisationen sind daher als Netzwerke oder Systeme von interaktiven Netzwerken gefasst worden, in welchen die Interaktionsflüsse und Kommunikationsströme besonders zählen (vgl. ebd., 14f.). Das bedeutet jedoch nicht, dass strategisches Management überflüssig wird, denn zwischen Aufrechterhaltung von Traditionen, Zwang zu größerer Effizienz und Effektivität und der Übernahme von neuen und innovativen Aufgaben muss die richtige Balance gefunden werden. Profilbildung wird dies in Deutschland genannt.

In der von Tabatoni und Barblan (1998) erarbeiteten Modellstruktur für strategisches Management an Hochschulen werden drei Stadien unterschieden:

- (1) Die systematische institutionelle Evaluation als Analyse und kollektive Kritik der strategischen Entwicklungshindernisse, der Prioritäten und Policy-Balancen, der Standards und Entwicklungspotentiale (SWOT).
- (2) Die Entwicklung einer Vision für die Zukunft, welche der Policy und Strategie eine Gestalt geben kann und zugleich identitätsrelevante bestehende Eigenschaften mit einbezieht und bewahrt.
- (3) Die Durchführung struktureller Reformen, um mehr Flexibilität zu erlangen sowie die Fähigkeit, Chancen wahrzunehmen und mit neuen Lösungen zu experimentieren (vgl. ebd., S. 25ff.).

Systematische institutionelle (Selbst-)Evaluation ist an deutschen Hochschulen erst in wenigen Fällen durchgeführt worden und hat sich vielfach als mühsamer und langwieriger Prozess herausgestellt. Wo dies geschehen ist, z.B. im Zuge von Leitbildentwicklung und Zielvereinbarungen, konnte meist auch eine Vision für die zukünftige Entwicklungsrichtung entstehen, da Zielvereinbarungen zwischen Hochschule und verantwortlichen Ministerien in der Regel eine gewisse Planungssicherheit für die Hochschule mit sich bringen. Die Durchführung struktureller Reformen findet dagegen derzeit an allen deutschen Hochschulen statt. Dass diese jedoch immer nach Gesichtspunkten eines strategischen institutionellen Managements durchgeführt werden, scheint eher unwahrscheinlich.

Deutsche Hochschulrektoren und -präsidenten treten ihr Amt zwar meist mit einer Vision oder einer Liste anzustrebender Entwicklungsrichtungen und Ziele an und erlangen nach einer Einarbeitungszeit in der Regel auch die nötige Verwaltungserfahrung. Doch ist ihre Amtszeit oft zu kurz für eine mittel- bis langfristige Strategieentwicklung und sie begreifen sich auch nur selten als strategische Manager einer Organisation. Dies gilt insbesondere für Hochschulen mit einer Rektorsverfassung. In anderen Fällen laufen sie Gefahr, an der Gleichgültigkeit oder der Autonomie der Fachbereiche bzw. Fakultäten oder am Widerstand einzelner Interessengruppen bzw. der akademischen Selbstverwaltungsgremien zu scheitern. Nur in wenigen Fällen können bisher systematische Prozesse der Policy- und Strategieentwicklung beobachtet werden. Am erfolgreichsten scheinen sie an Hochschulen zu sein, wo Leitbildentwicklung und Zielvereinbarungen in Verfahren eingebunden sind, die alle Fachbereiche einbeziehen und versuchen, etwaige Widerstände konstruktiv aufzulösen.

Die Anforderung, im Rahmen des SOKRATES-Antrags ein EPS zu formulieren, hat die Wahrnehmung der strategischen Aspekte von Internationalisierungsprozessen erhöht und hätte ein gezielteres Management auslösen können. Die Untersuchung der tatsächlichen Implementation der EPSs zeigte aber an vielen Hochschulen eine Reihe von Schwächen, die dazu führten, dass der begonnene Prozess nicht verstetigt werden konnte. Typische Probleme und Schwächen in der Formulierungs- und Entscheidungsphase waren:

- die ungenügende Berücksichtigung der weiteren Bedingungen und Kontexte,
- eine mangelnde Klarheit der Policy,
- eine Inkonsistenz der Ziele und Aktivitäten,
- das Fehlen einer Implementationsstrategie,
- Unterschiede in der Interpretation des EPS innerhalb der Hochschule,

- fehlendes Monitoring des Implementationsprozesses,
- unter Zeitdruck von Akademischen Auslandsamt formuliertes EPS mit unzureichendem institutionellem Rückhalt.

Typische Probleme und Schwächen in der Implementationsphase waren:

- zu starke Zeitbelastung der relevanten Akteure durch andere Dinge,
- zu viele Probleme, die zugleich gelöst werden sollten,
- keine klaren Zielangaben für die Evaluation,
- keine Strukturen zur Umsetzung von Entscheidungen,
- mangelnde Kommunikation der Akteure und Ebenen untereinander,
- unzureichende Entscheidungsmacht der Leitungsebene,
- fehlende Konsultation der Fachbereiche und weiterer relevanter Akteure (vgl. Campbell et al., 2000, 18).

Das EPS war an vielen Hochschulen unter Zeitdruck vom Akademischen Auslandsamt entworfen und durch die Gremien und Entscheidungsinstanzen an der Hochschule gebracht worden, so dass mögliche Folgen nicht hinreichend berücksichtigt werden konnten und Implementationsstrategien fehlten oder nur schwach ausgeprägt waren. Darüber hinaus wurden einige Stufen des Policy-Zyklus übersprungen oder vernachlässigt. Angesichts der geringen Höhe der SOKRATES-Fördermittel und des großen Aufwands der Antragstellung, brach der anfängliche Enthusiasmus schnell zusammen. Die Konsultations- und Beratungsprozesse, die im Vorfeld der Formulierung des EPS an vielen Hochschulen im Rahmen von SOKRATES-Ausschüssen etabliert worden waren, erwiesen sich als nicht dauerhaft.

Der von den politischen Entscheidungsträgern in Deutschland etwa zur gleichen Zeit initiierte Internationalisierungsprozess zur Steigerung der Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems im außereuropäischen Ausland hatte zwar beträchtliche Mittel zur Verfügung gestellt, beschränkte sich aber auf die exemplarische Förderung auslandsorientierter Studiengänge, das Versprechen eines Abbaus struktureller und administrativer Mobilitätshindernisse (Sprache, Betreuung, ausländerrechtliche Bestimmungen etc.) und den Versuch zur Herstellung größerer Transparenz (gestufte Abschlüsse, Marketing). Die Entwicklung strategischer Managementkompetenzen an Hochschulen stand bei dieser Initiative weniger im Vordergrund.

Die SOKRATES-Erfahrung hat den großen potentiellen Bedarf für gemeinsame, gezielte und strategische Initiativen an den deutschen Hochschulen deutlich werden lassen, ohne viel dazu beigetragen zu haben, dass die Hochschulen besser in die Lage versetzt wurden, dieser Anforderung nachzukommen (vgl. Barblan et al. 2000, 31). An den Hochschulen besteht weiterhin großer Beratungsbedarf hin-

sichtlich des Aufbaus, der Struktur, der Funktion und der möglichen Ziele eines EPS sowie der Implikationen von Internationalisierungsprozessen für strategisches Management.

Hinsichtlich des Umgangs mit Komplexität lässt sich bei der Frage des strategischen Managements von Internationalisierungsprozessen folgendes Zwischenfazit ziehen:

- (a) Die auf der nationalen Ebene begonnenen Strukturreformen haben die Hochschulleitungen (und die Dekane) nicht hinreichend gestärkt.
- (b) Der von der Europäischen Kommission gegebene Anstoß für ein strategisches Management der Internationalisierung wurde zum Teil in den EPSs formuliert, aber nicht dauerhaft implementiert.
- (c) An den Hochschulen können unzureichende Kompetenzen und Kapazitäten auf der Leitungsebene und zum Teil Widerstände auf der Ebene der Fachbereiche und Fakultäten beobachtet werden.

Angesichts wachsender Komplexität der mit Hochschulleitung verbundenen Aufgaben durch Multiplikation der Anforderungen und größere Verflechtung mit externen Partnern scheint strategisches Management notwendiger denn je. Diesbezügliche Reformen sind in Deutschland steckengeblieben, so dass die Probleme gar nicht oder überkomplex gelöst werden. Letzteres ist der Fall bei der Etablierung zusätzlicher makrogesellschaftlicher Steuerungs- und Vermittlungsinstanzen, die neben weiter bestehenden staatlichen Regelungen, erweiterter institutioneller Selbststeuerung und zunehmendem Wettbewerb ebenfalls auf die Entscheidungsprozesse an den Hochschulen einwirken.

3.3. Unterschiedliche Zielsetzungen und mögliche Profile

Knight (1999) sieht Internationalisierung als die pro-aktive Antwort der Hochschulen auf den (ökonomischen) Prozess der Globalisierung, und Scott (1988) betont, dass zwar alle Hochschulen dem Prozess der Globalisierung unterworfen, aber nicht alle Hochschulen international seien bzw. sein müssten. Internationalisierung kann also für Hochschulen nur bedeuten, die für ihr je individuelles Profil angemessene Balance zwischen regionaler, europäischer und internationaler Kooperation zu finden. Um dies erfolgreich zu tun, müssen sie sich über ihre Position und mögliche Rolle auf allen diesen Ebenen klar werden, eine Entwicklungsrichtung unter Berücksichtigung ihrer Potentiale und Grenzen definieren, ihre eigenen Ziele setzen und Mechanismen etablieren, um sie zu erreichen.

Diesen Prozess, der auch als Policy-Zyklus verstanden wird, haben mittlerweile viele deutsche Hochschulen begonnen und dabei feststellen müssen, wie mühsam und detailreich er ist. Die erforderlichen Konsultations- und Verhandlungsprozesse nehmen sehr viel Zeit in Anspruch, da möglichst viele Akteure für eine konstruktive Beteiligung an den Planungs-, Entscheidungs- und Implementationsverfahren gewonnen werden müssen. Deutlich ist dabei auch geworden, dass nur wenige deutsche Hochschulen den Anspruch vertreten, ‚global players‘ zu sein oder werden zu wollen. Quantitativ überwiegt die europäische Kooperation, die jedoch eingebettet ist in eine über Europa hinausgehende Orientierung. Europäisierung wird in geographischer Hinsicht also zu einem regionalen Fokus im Rahmen der Internationalisierung. Allerdings überwiegen die europäischen Einflüsse hinsichtlich der erforderlichen strukturellen und institutionellen Veränderungen und Entwicklungsrichtungen deutlich alle anderen potentiellen Einflussfaktoren. Nur inhereuropäisch stehen Kooperation und die Entwicklung gemeinsamer Strukturen im Vordergrund, außereuropäisch geht es um Wettbewerb. Bei dem Versuch, deutsche Hochschulen für Studierende aus lateinamerikanischen und südostasiatischen Ländern attraktiver zu machen, muss mit der Konkurrenz von Hochschulen anderer europäischer Länder gerechnet werden, die ansonsten Kooperationspartner sind.

Der institutionelle Ansatz des SOKRATES-Programms hat den Hochschulen Anstöße gegeben, sich mit ihrem eigenen Profil und ihren Internationalisierungsstrategien systematischer zu beschäftigen. Angesichts der Vielfalt der Herausforderungen und Reformaspekte scheint es ihnen jedoch schwer zu fallen, auf der Grundlage nationaler Anstöße und supra-nationaler Anreize ihr je eigenes Profil zu schärfen und in eine institutionelle Gesamtstrategie zu integrieren. Internationalisierung bedeutet auf der institutionellen Ebene Veränderungen in mindestens vier Dimensionen:

- (a) Die Institution als Ganzes braucht eine kohärente Politik und Strategie der Internationalisierung, die möglichst breite Zustimmung und Unterstützung haben sollte.
- (b) Darüber hinaus wird eine funktionierende Stützstruktur für die Betreuung, Beratung und Information der in internationale Kooperations- und Mobilitätsaktivitäten involvierten Studierenden und Lehrenden benötigt.
- (c) Die Kooperation mit internationalen Partnern sollte nach inhaltlichen und qualitativen Kriterien gestaltet werden und eine dem eigenen Profil entsprechende geographische Balance aufweisen.

- (d) Schließlich sollen curriculare Reformen die Studieninhalte mit einer internationalen Dimension versehen (vgl. Ludescher/Waxenegger 1999, 113ff.)

Internationalisierung bedeutet also „die Implementierung einer internationalen Perspektive in alle Kernfunktionen der Universität“ (Pellert 1999b, 19). Dieser Prozess hat zur Folge, dass Internationalisierung einerseits strukturelle und inhaltliche Reformen voraussetzt und andererseits selbst ein Instrument ist, mit dem strukturelle Reformen an der Hochschule vorangetrieben werden können (vgl. ebd., 18). Was Pellert am Beispiel der österreichischen Universitäten beschreibt, lässt sich auch für die deutschen Hochschulen feststellen. In der derzeitigen Phase könnten sich strukturelle Reformen und Internationalisierung ergänzen und wechselseitig verstärken. Die staatliche Deregulierung hat den Hochschulen hinreichend Autonomie gegeben, um sich als eigenständige Akteure im Prozess der Internationalisierung zu begreifen und die Spielräume und Anreize zu nutzen. Sicherlich erfolgt der Wandel der Hochschulen in Richtung einer stärkeren Internationalisierung meist langsamer als gewünscht, aber doch stetiger als die Dramatik der politischen Debatten darüber impliziert. Auf der Grundlage einer Reihe von international vergleichenden Analysen hat Teichler kürzlich die besonderen Charakteristika der politischen Diskussion in Deutschland zur Internationalisierung der Hochschulen wie folgt zusammengefasst:

- (1) Die deutsche Diskussion ist durch „pointierte Emotionen und politische Wertungen geprägt“.
- (2) Bestimmte Akzente und „Aspekte der Internationalisierung (werden) in den Vordergrund gerückt und andere allenfalls am Rande aufgenommen“. Dies gilt insbesondere für die Marginalität des Bologna-Prozesses in der Internationalisierungsdiskussion seitens der deutschen Politik.
- (3) Die „Informationen über die Hochschulsysteme in anderen Ländern sind gering und hochselektiv“.
- (4) Die „frühere Zurückhaltung zur Frage der Übertragbarkeit von Erfahrungen aus anderen Ländern (ist) nunmehr auch durch einen sozialtechnischen Übertragbarkeitsoptimismus abgelöst worden“ (Teichler 2000b, 3f.).

Internationalisierungsprozesse an den Hochschulen in Deutschland sind gekennzeichnet durch eine komplexe und schwankende Gemengelage von innovativen Ansätzen und pragmatischen Lösungen. Angesichts der Heterogenität der Anforderungen durch die Förderprogramme der Europäischen Union im Hochschulbereich, die Internationalisierungsziele der politischen Entscheidungsträger in Deutschland und die Kooperationsvereinbarungen mit ausländischen Partnerhochschulen ist dies nicht verwunderlich. Jedoch könnten die Hochschulen gezielter agieren, wenn sie ihre Gestaltungsmöglichkeiten und -potentiale stärker für profilbildende Akzentuie-

rungen einsetzen würden. Noch hat sich allerdings an den meisten Hochschulen nicht das Selbstverständnis durchgesetzt, strategischer Akteur von Internationalisierungsprozessen zu sein und in diesen Prozessen die eigene Position gezielt zu bestimmen.

4. Fazit

Angesichts der herrschenden Unübersichtlichkeit ist es nicht einfach, ein Fazit aus der Funktion von Managementstrategien für Internationalisierungsprozesse an deutschen Hochschulen zu ziehen. Sicherlich gibt es mittlerweile auch in Deutschland eine verstärkte Wahrnehmung der Ansicht, dass institutionelle Reformprozesse gemanagt werden müssen. Internationalisierung ist nur ein, wenn auch gewichtiges, Beispiel für diese Prozesse. Sucht man nach den Einflussfaktoren, die zu dieser veränderten Wahrnehmung und Rolle von Managementstrategien an den Hochschulen beigetragen haben, lassen sich sechs Aspekte ausmachen:

- (a) ein Rückgang der engen staatlichen Kontrolle des Hochschulbereichs,
- (b) zunehmende Popularität einer Steuerung durch Anreize,
- (c) stärkere Berücksichtigung von Effizienz- und Effektivitätsgesichtspunkten,
- (d) quantitative und qualitative Zunahme von Information und Feedback,
- (e) größere Spielräume für professionelle Manager durch gewachsene institutionelle Autonomie,
- (f) die Vermehrung gezielter Transferaktivitäten zwischen Hochschule und Gesellschaft (vgl. Teichler 2000c, 3).

Teichler hat jedoch Zweifel daran geäußert, ob diese Veränderungen mehr bewirken, als eine bloße Verbesserung der Kompetenzen des „Durchwurstelns“ und die Substituierung der vormaligen Konflikte zwischen Hochschulen und Ministerialbürokratie durch vergleichbare Konflikte zwischen Hochschulmanagement und akademischer Zunft. Dies, so meint er, werde sich erst in Zukunft erweisen müssen (vgl. ebd.). Durch die beginnende Differenzierung des bisher relativ homogenen Hochschulsystems in Deutschland, bei der gerade die Internationalisierung eine wichtige Rolle spielt, sind zur Zeit eine Vielzahl von Verfahren, Prozessen und Instrumenten bzw. Mechanismen im Einsatz, mit denen auf experimenteller Basis eine neue Balance zwischen staatlicher Rahmensetzung und institutioneller Selbststeuerung gefunden werden soll. Prioritätensetzungen, die diese Überkomplexität auf ein überschaubares und zu bewältigendes Maß reduzieren könnten, sind erst im

Ansatz zu erkennen. Aufgrund der strukturellen Öffnung des verhältnismäßig geschlossenen und von enger staatlicher Kontrolle geprägten deutschen Hochschulsystems für externe und internationale Einflüsse wird man sicherlich noch eine zeitlang mit unsystematischen, ad hoc entstehenden und oft überkomplexen Be- und Verarbeitungsmustern rechnen müssen, bevor sich interne und externe Beziehungen unter strategischen Gesichtspunkten neu sortiert haben.

Derzeit gibt es kaum noch Zweifel darüber, dass Management die angemessen „komplexe Form der Intervention“ (Scheytt/Meister-Scheytt 2000, 422) in eine so hochkomplexe Organisation ist, wie sie die Hochschule darstellt. Mit der Rolle des Managers müssen sich viele Hochschulleitungen allerdings erst identifizieren. Angesichts der heute erforderlichen Strategien im Prozess der Wahrnehmung von Stärken, Schwächen, Chancen und Vorteilen erscheinen die traditionellen Formen der Hochschulleitung als unterkomplex und kaum noch angemessen. Anders formuliert: Hochschulleitung heute erfordert „ein intelligentes und komplexitätsbejahendes Vorgehen, in dem nur unter der Bedingung flexiblen, situations- und aufeinander bezogenen ... Agierens aller Teile eines Systems – Zentren wie Peripherie – Erfolg möglich wird“ (ebd., 443). Wenn sich nun, wie es bei der Internationalisierung der Fall ist, die Zahl der Kooperationspartner und Konkurrenten vervielfältigt und die Arena, in welcher agiert wird, mindestens grenzüberschreitend, tendenziell aber global ist, dann erhöht sich auch die Bedeutung und erforderliche Komplexität von strategischem Management.

II.3.

Die Diskussion um gestufte Abschlüsse und die Funktionen von Hochschulbildung

Peer Pasternack

1. Die Funktionen von Hochschulbildung (95)
 - 1.1. Gesellschaftlicher Wandel und Hochschulbildungsprofile (95)
 - 1.2. Reformulierungsvorschlag: Das künftige Hochschulbildungsprofil (98)
2. Die Motivations- und Interessenstrukturen in der deutschen Bachelor-Master-Diskussion (101)
 - 2.1. Motive der Reformakteure (101)
 - 2.2. Wissenschaftliche Expertisen (106)
 - 2.3. Adäquate Problemlösungskomplexität? (109)
3. Die Integration der Funktionen von Hochschulbildung in die Bachelor-Master-Debatte (110)
 - 3.1. Anknüpfung an Motivlagen (110)
 - 3.2. Der Kern von Hochschulbildung (112)
 - 3.3. Spezialisten und Generalisten (113)
 - 3.4. Konsolidierter Gewinn: Eine systematische Abgrenzung der Bachelor- und Masterstudiengänge (114)

Hochschulen existieren weder deshalb, weil sie einen Beitrag zur Konsolidierung der öffentlichen Haushalte erbringen können, noch weil sie in der Lage sind, hochschulexterne Steuerungsinsuffizienzen auszugleichen. Sie existieren vielmehr, weil sie Bildungs- und Forschungsleistungen erbringen, die gesellschaftlich notwendig sind. Folglich sind davon die primären Reformziele abzuleiten. Sofern dies gilt, sind daran auch die Reformbemühungen zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen zu messen. Hierzu sollen im folgenden zwei Thesen sowie ein Vorschlag formuliert und begründet werden: zu den Funktionen von Hochschulbildung (1.), zur Bachelor-Master-Debatte (2.) sowie zur Integration dieser Funktionen in diese Debatte und die entsprechenden Studiengangsimpementationen (3.).

Empirische Grundlage der Erörterungen sind nicht primär die bisherigen Bachelor- und Masteraktivitäten an den deutschen Hochschulen selbst, sondern deren Widerspiegelung in den entsprechenden *Diskussionen* von Akteuren, Politikern und Wissenschaftlern.

1. Die Funktionen von Hochschulbildung

1.1. Gesellschaftlicher Wandel und Hochschulbildungsprofile

Vorrangige Bedeutung im gegenwärtig sich vollziehenden gesellschaftlichen Wandel haben zwei Umstände, die unmittelbar miteinander verkoppelt sind und von denen sich sämtliche anderen Herausforderungen direkt oder vermittelt ableiten lassen:

- zum einen ist dies das Ende der Arbeitsgesellschaft in dem Sinne, dass im Rahmen der gegebenen ökonomischen Strukturen traditionelle tauschwertbasierte Erwerbsarbeit endgültig nicht mehr zur Beschäftigungsgrundlage aller Angehörigen einer Gesellschaft werden wird;
- zum anderen ist dies die Entwicklung hin zur sog. Wissensgesellschaft, also einer Durchformung sämtlicher gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissensbasierte Prozesse.

Infolge der Zusammenhänge einerseits zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem sowie andererseits zwischen Informationserzeugung/-verarbeitung und Wissenschaft sind die Hochschulen nicht nur ein Akteur unter zahlreichen anderen. Die Hochschulen sind vielmehr zentral gefordert. Das betrifft sowohl deren Bildungs- wie ihren Forschungsauftrag.

Als *Bildungsanstalten* haben die Hochschulen insbesondere zu berücksichtigen, dass eine marktwirtschaftlich verfasste Vollbeschäftigungsgesellschaft endgültig illusorisch ist (soweit sie sich im Hinblick auf Lohn- und Sozialniveau nicht frühkapitalistisch orientieren möchte), dass sich gleichzeitig eine Szientifizierung weiter (aber nicht aller) Teile der Arbeitswelt vollzieht, und dass über Bildung nicht nur Chancen verteilt, sondern auch neue Chancen produziert werden. Aus diesen Umständen ergibt sich zweierlei. Zum einen werden an die Hochschulabsolventen erhöhte Flexibilitätsanforderungen gestellt; deren Einlösung erfordert kognitive Fertigkeiten sowie soziale Kompetenzen, die bislang nicht systematisch im Studium vermittelt werden. Zum anderen werden von den Hochschulen weiter steigende Anteile jeden Altersjahrgangs mit wissenschaftlicher Ausbildung zu versorgen sein, als dies bisher bereits der Fall ist.

Ihren *Forschungsauftrag* betreffend, haben die Hochschulen vorrangig ein Erfordernis produktiv zu verarbeiten: Es ist ein völlig verändertes wissenschaftliches Wissen über gesellschaftliche Problemlösungsoptionen bereitzustellen, als dies bislang geschieht. Dieses Wissen hat zentral die Abschätzung der Risikopotentiale wissenschaftlicher Lösungen mitzuliefern. Das ist ein Erfordernis, welches zu allererst die traditionelle Fächerstruktur infragestellt. Risikoerkundung kann nicht länger in nachgeschaltete 'Ethiken' oder Technikfolgenabschätzungs-Bereiche delegiert werden, sondern wäre in die Kerne der traditionellen Disziplinen zu integrieren (vgl. von Wissel 1998, 48-50). Inhaltlich, um es zu illustrieren, betrifft dies nicht allein die gängigen Megathemen Ökologie/Klimawandel, Hunger, ethnische Konflikte oder Migration, sondern auch Probleme wie Verstädterung oder die Gestaltung der Informationsgesellschaft als sozial integrierendes oder desintegrierendes Projekt.

Die Problemlagen also sind hochkomplex; die an den Hochschulen (Aus-)Gebildeten sollen innerhalb solcher komplexen Problemlagen Handlungssouveränität besitzen bzw. gewinnen können; von den Hochschulen darf daher erwartet werden, dass sie diese Komplexität in der Lehre abbilden. Fassen wir Komplexität begrifflich als Zustände, in denen es dem Beobachter nicht möglich ist, „jedes Element mit jedem anderen jederzeit zu verknüpfen“, in denen daher die fortwährende „Notwendigkeit des Durchhaltens einer nur selektiven Verknüpfung der Elemente“ besteht (Luhmann 1998, 137f.), und fassen wir die Anforderung, in solchen Zuständen Handlungssouveränität zu gewinnen, als die Formulierung der Notwendigkeit, mithilfe der Reduktion von Komplexität Komplexitätsteigerung zu erzeugen, d.h. „auf der Basis der Restriktion höhere Komplexität organisieren zu können“ (ebd.,

506f.) – dann werden mit Hilfe selektiver Verknüpfungen, die intelligente Komplexitätsreduktionen ermöglichen, auch curriculare Programmentwicklungen gesteuert werden müssen.

Wie nun reagieren diejenigen, die den Hochschulen handlungsleitende Imperative zur Erfüllung ihres Bildungsauftrags formulieren, auf solche Anforderungen? Was also leiten Verbandsfunktionäre des Hochschulbereichs und der Wirtschaft, bildungspolitische SprecherInnen der Parteien und pädagogische Vordenker aus derartigen Komplexitätssteigerungen ab?

Sie offerieren zunächst eine allgemeine Aussage, um sodann differenzierte Anforderungsprofile, denen künftige AkademikerInnen zu genügen hätten, zu entwerfen. Die allgemeine Aussage, die auch weithin einigungsfähig ist, lautet: Es gehe heute mehr denn je um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Was unter solchen zu verstehen ist, ergibt in der Gesamtschau einen bunten Strauß. Dessen Blüten lassen sich in fünf Gruppen sortieren:

- *grundlegende Kulturtechniken*: neben Rechnen, Lesen und möglichst fehlerarmes Schreiben treten Fremdsprachigkeit und individuelle Zeitmanagement-Fertigkeiten;
- *Befähigung zur individuellen Flexibilität*: Mobilität, lebenslanges Lernen, Fähigkeit zum Berufswechsel, der zum biographischen Normalfall werde, Risikobereitschaft und Innovationsneigung;
- *kognitive Fertigkeiten*: kritisches Denken, innovative Neugier, vernetztes und Mehrebenenendenken, Methodenkompetenz und methodische Reflexion, Polyzentrismus, Befähigung zur gesellschaftlichen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung;
- *soziale Kompetenzen*: Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, Multitasking, Zielorientiertheit, Entscheidungsstärke und Stresstabilität;
- *fachliche Kompetenzen*: hier gibt zwei konkurrierende Aussagen – sagen die einen, heute und künftig bräuchte es nach wie vor den Spezialisten, so betonen die anderen, nötig sei der Generalist; die naheliegende Entlastungsformel lautet, dass der spezialisierte Generalist bzw. der generalistische Spezialist benötigt werde, ohne dass bereits hinreichend deutlich wäre, wie man diesen Typus flächendeckend erzeugt; Ulrich Teichler schlussfolgert, man wünsche als neue Spezies augenscheinlich den „Maximalisten“ (Haerdle 2000, 18).

Eine allgemeine Profilverwirrung scheint offenkundig. Die Beschreibungen wirken eher metaphorisch, um etwas auszudrücken, für das bislang die Worte fehlen. Der Begriff der ‚Chaosqualifikationen‘ kommt der gemeinten Sache vielleicht noch am

nächsten, wo die Formulierung „grundlegende Veränderungen in den Subjektausstattungen der Menschen“ (Negt 1999, 59) ein hohes Maß an Einigungsfähigkeit stiften könnte. Gewiss: Kaum eine der gewünschten Eigenschaften künftiger HochschulabsolventInnen lässt sich, je für sich genommen, ablehnen. Ebenso ist aber kaum anzunehmen, dass die AkademikerInnen in größerer Zahl auftreten, die alle so formulierten Bedingungen erfüllen. Vermutlich geht es darum auch gar nicht, denn üblicherweise lassen sich individuelle Defizite, die im Vergleich zu anderen bestehen, durch individuelle Vorteile gegenüber anderen ausgleichen. Schließlich geht es am Ende ja keineswegs darum, Kriterienlisten möglichst vollständig zu erfüllen, sondern praktische Anforderungen zu bewältigen. Zu diesen also müssen die Anforderungsprofile, die das Leitbild der AkademikerInnen der Zukunft abgeben sollen, ins Verhältnis gesetzt werden.

1.2. Reformulierungsvorschlag: Das künftige Hochschulbildungsprofil

Die Anforderungen haben wir oben benannt: Die Problemlagen sind hochkomplex, und die Hochschulen müssen diese Komplexität in Forschung und Lehre abbilden, damit die (Aus-)Gebildeten innerhalb der komplexen Problemlagen Handlungssouveränität besitzen bzw. sie gewinnen können. Diesem Ziel dienen sowohl die grundlegenden Kulturtechniken, die Befähigung zur individuellen Flexibilität, die kognitiven Fertigkeiten, sozialen Kompetenzen wie die fachlichen Kompetenzen. Sie finden ihren gemeinsamen Bezugspunkt in ihrer funktionalen Bestimmung. Dies ebenso zusammenfassend wie zuspitzend, lautet meine erste These:

Hochschulbildung wächst die Aufgabe zu, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln. Das heißt: zu vermitteln ist die Befähigung zum *Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion*.

Zur Erläuterung dieser These:

1. Im Mittelpunkt stehen *Entscheiden und Handeln*, was drei Gründe hat: (a) Hochschulbildung soll eigenständige Akteure hervorbringen; (b) solche Akteure sind durch die Fähigkeit gekennzeichnet, selbständig Entscheidungen treffen sowie deren Vollzug organisieren zu können; (c) Akteure, denen aufgrund er-

worbener Bildung und Abschlüsse die Erwartung begegnet, in höherem Maße als andere rational handeln zu können, müssen oft auch für andere entscheiden, also folgelastiger handeln als Personen, die allein für sich zu entscheiden haben. In der Trias von Akteuren – Strukturen – Inhalten kommen dem Entscheiden und dem Handeln herausragende Bedeutung zu, da diese Inhalte auswählen und verwerfen sowie Strukturen prägen und gestalten. So sehr bestimmte inhaltliche Optionen und gegebene Strukturen auch die Handlungsbedingungen determinieren und Entscheidungskorridore weiten oder einengen, wichtiger noch als dies ist: Strukturen brechen zusammen und inhaltliche Varianten werden verschüttet, wenn Akteure sie nicht tragen.

2. Das kompetente Entscheiden und Handeln beruht auf sachangemessener *Komplexitätsreduktion*, die von den Akteuren vorzunehmen ist. Im Rahmen dieser werden Wesentliches von Unwesentlichem getrennt, Ursache-Wirkungs-Bündel selektiert, Handlungsoptionen ausgewählt, Problemlösungsanordnungen organisiert und Prozesse gesteuert. Die Befähigung der Akteure dazu ist Voraussetzung, um die zunehmend wachsende Anzahl von Einflussgrößen und deren Interdependenzen, die Verdichtung von Vernetzungen und die daraus entstehenden vordergründigen Unübersichtlichkeiten in bearbeitbare Übersichtlichkeiten zu transformieren.
3. Jede Komplexitätsreduktion steht nicht nur in der Gefahr, suboptimale Lösungen des je konkreten Problems zu produzieren – dies bringt u.U. Wettbewerbsnachteile für den jeweiligen Kollektivakteur, muss jedoch darüber hinaus nicht zwingend problematisch sein. Gesellschaftlich relevanter hingegen ist, dass Komplexitätsreduktionen auch in der Gefahr stehen, Lösungen zu determinieren, die nicht hinreichend *sozialverträglich* gestaltet sind, d.h. die gesellschaftliche Gefährdungen produzieren. Daher müssen sich die Komplexitätsreduktionen, die von verantwortlich Handelnden vorgenommen und also unter anderem durch Hochschulbildung konditioniert werden, durch zwei Merkmale auszeichnen:
4. Sie müssen zum einen so weit als möglich *gefahrenneutral* sein. Gefahren sind entweder unabänderliche Wagnisse oder unreflektierte Risiken. Solche entstehen, weil sie nicht erkannt oder, obwohl erkannt, ignoriert werden bzw. ignoriert werden müssen.¹ Auf das Eingehen von Risiken kann nicht verzichtet

¹ Vgl. Luhmann (1993, 328) zur Unterscheidung von Gefahr und Risiko: „Wenn es Regenschirme gibt, kann man nicht mehr risikofrei leben: Die Gefahr, daß man durch Regen naß wird, wird zum Risiko, das man eingeht, wenn man den Regenschirm nicht mitnimmt.“

werden, soweit *irgendwelche* Entwicklung stattfinden soll. Aber nur wo Gefahren möglichst ausgeschlossen werden, können verantwortlich Risiken eingegangen werden; denn Kapazitäten zur Risikobewältigung stehen allein dort zur Verfügung, wo die vorhandenen Ressourcen zur Kontingenzbewältigung nicht in permanente Gefahrenabwehr investiert werden müssen.

5. Zum anderen müssen sich Komplexitätsreduktionen dadurch auszeichnen, dass sie *situationsunmittelbar* vorgenommen werden. Damit ist gemeint, dass Entscheidungen in hochkomplexen Handlungssituationen in der Regel sehr zeitnah zum Auftreten des entscheidungsbedürftigen Problems getroffen werden müssen. Das Vertagen von Entscheidungen – etwa um zusätzliche Informationen oder Meinungen anderer einzuholen – bewirkt bei laufenden Vorgängen, dass sie nach ihrem bisherigen Schema weiterlaufen, und dies kann unverantwortbare Gefährdungen bewirken. Folglich ist die Anzahl solcher Situationen möglichst gering zu halten. Dies setzt voraus, dass möglichst viele Situationen unmittelbar – also nicht verzögert – durch sachangemessene Entscheidungen bewältigt werden. Benötigt werden dafür anwendungsbereites Wissen, situationsanalytische Fähigkeiten und die Befähigung zur schnellen Aufnahme und Verarbeitung neuer Informationen. Für diese Handlungssouveränität müssen die Akteure nicht zuletzt durch ihre Hochschulstudien konditioniert worden sein.

Diese Formulierung der Anforderungen an ein Hochschulstudium und seine Ergebnisse führt Motive aus zweierlei Diskussionssträngen zusammen. Zum einen wird an die Argumentation der linken bzw. linksliberalen Bildungsreformbewegung angeknüpft – ein exemplarisches Zitat: „Statt einer eindimensionalen Orientierung des Studiums an eng umrissenen und kurzfristig verwertbaren Berufsprofilen muß ein problemorientierter Praxisbezug die Studienangebote bestimmen.“ (Gützkow et al. 1998, 3) Zum anderen werden Motive aufgenommen, die Arbeitgebervertreter den Hochschulen gern als handlungsleitend nahelegen: Problemlöser sollten ausgebildet werden, keine Schmalspurexperten, sondern Analytiker, die souverän Wissensmodule und entscheidungspraktische Fertigkeiten kombinieren können.

Beide Diskussionsstränge haben einen Überlappungsbereich, der in der obigen These und ihrer Erläuterung zugespitzt worden ist: die wissenschaftliche Urteilsfä-

Aber wenn man ihn mitnimmt, läuft man das Risiko, ihn irgendwo liegen zu lassen.“ Das heißt: „Das Risiko ist ..., anders als die Gefahr, ein Aspekt von Entscheidungen, eine einzukalkulierende Folge der eigenen Entscheidung.“ (Ebd., 327)

higkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit – oder, mit anderen Worten: die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende, d.h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende Fähigkeit, selbständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. Wissenschaftliche Urteils- und darauf gründende Handlungsfähigkeit benötigen sowohl SozialarbeiterInnen, Journalisten, polizeiliche Führungskräfte wie Vorstandsvorsitzende, wenn sie sozialverträglich, d.h. gefahrenneutral und situationsunmittelbar agieren möchten. In welche Richtung die einzelnen HochschulabsolventInnen ihre derartigen Kompetenzen dann entfalteten, ob sie damit eher den linksliberalen Bildungsreformern oder den neoliberalen Marktverfechtern gefielen, dies wären je individuelle Entscheidungen. Damit diese indes überhaupt kompetent getroffen werden können, braucht es bereits die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit.

Was aber nun folgt aus solchen Anforderungen für die Gestaltung von Studienstrukturen? Diese Frage sollte gestellt werden, wenn es z.B. um die Einführung und Qualifizierung von Bachelor- und Master-Studiengängen geht – denn immerhin handelt es sich hierbei um das derzeit größte curriculare Reformprojekt im deutschen Hochschulsystem. Betrachten wir dazu im nächsten Schritt, welche Motive und Interessen sich in der gegenwärtigen Debatte mit Bachelor- und Master-Abschlüssen verbinden. Anschließend werden wir diese Motive und Interessen daraufhin prüfen können, wie sie sich zu den soeben entwickelten Qualifikationsnotwendigkeiten verhalten.

2. Die Motivations- und Interessenstrukturen in der deutschen Bachelor-Master-Diskussion

2.1. Motive der Reformakteure

Die Motive der Hochschulreform-Akteure, sich für die Einführung von BA/MA-Studiengängen zu interessieren, sind bei genauer Betrachtung durchaus vielfältig. Eine systematische Sichtung ergibt die folgende Liste:

- *Verkürzung der Studienzeiten* durch konsekutive Studienganggestaltung und Abkühlung der Studierneigungen. Dem liegt nicht allein die Sorge um das im internationalen Vergleich biographisch späte durchschnittliche Studienabschlussalter in Deutschland zugrunde (was gleichwohl dramatischer dargestellt wird, als es tatsächlich ist). Ebenso bedient dieses Motiv die immer einmal

wieder geäußerte, doch empirisch nachweisfrei bleibende Auffassung, wenigstens ein Drittel aller Studierenden sei für ein Hochschulstudium unzulänglich begabt.² Wenn sie dennoch infolge politischer Weichenstellungen an die Hochschulen kämen, dann sollten sie – so diese Auffassung – dort wenigstens nicht übermäßig lange Ressourcen binden. Letzteres verweist darauf, dass mit dem Studienzeitverkürzungs-Motiv auch ein staatliches Interesse an Kostensenkung im Hochschulsektor bedient wird;

- *Zertifizierung der Studienabbrecher*, denen mit dem Bachelor-Zeugnis ein Seitenausweg eröffnet wird, ohne sie als Abbrecher zu stigmatisieren. „Ein Drittel der Studierenden trifft im Laufe des Studiums die Lebensentscheidung, die Universität nach kürzerer Zeit als in den Prüfungsordnungen vorgesehen zu verlassen und ohne Studienabschluß ins Berufsleben zu gehen“, formuliert der Hamburger Universitätspräsident Jürgen Lüthje und verweist auf ein sich daraus ergebendes Problem: Die „für die berufliche Entwicklung zentrale Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse läßt zum Problem werden, daß diejenigen, die vorzeitig die Universität verlassen, bei dieser Entscheidung den Verzicht auf jede Art von Studienabschluß in Kauf nehmen müssen“ (Lüthje 1997, 1). Zudem sind heutige Studienabbrecher oft treffender als Studiaussteiger zu bezeichnen:

„Vor allem die Informatiker sehen sich zunehmend mit dem Problem konfrontiert, dass die Studierenden bereits während des Studiums von der boomenden Computerbranche abgeworben werden. Um diese Computerspezialisten nicht gänzlich ohne Studienabschluß an die Berufswelt zu ‚verlieren‘, wächst bei vielen Fachvertretern die Bereitschaft, durch die Einführung des Bachelors eine erste akademische Qualifikationsstufe anzubieten, die es den Abgängern später ermöglicht, mit Berufserfahrungen im Rahmen weiterbildender Masterstudiengänge an die Hochschule zurückzukehren.“ (Meyer-Guckel 2000, 8f.);

- *Beiträge zur Internationalisierung*, indem zum einen Mobilität und übernationale Äquivalenzen („internationale Akzeptanz der Abschlüsse“, nicht zuletzt der FH-Abschlüsse) erleichtert werden, zum anderen um die Attraktivität der

² Dazu Webler (1992, 255): „Bei genauerem Hinsehen entpuppt sich die Aussage, 25% eines Jahrganges könnten nicht mehr so wie 5% studieren ... als eine abenteuerliche Alltagstheorie über den verfügbaren, aktivierbaren Gesamtbestand und die Verteilung von Begabung in der Bevölkerung – Alltagstheorien über das Vorhandensein einer ‚Basisstudierfähigkeit‘. Liegt sie – sozusagen als ‚primärer Begabungstyp‘ der alten Bildungsschichten – nun bei 1, 5, 15 oder 30% eines Altersjahrganges? Und benötigt der angenommene, nicht näher fassbare ‚sekundäre Begabungstyp‘ tatsächlich andere (beliebte Vorstellung: verschultere) Studienangebote? Die Aussagen entpuppen sich leicht als reine Spekulation.“

deutschen Hochschulen für ausländische Studierende zu steigern. Diese Aspekte hält Ulrich Teichler (1999b, 56) für zentral: Er sieht die Bachelor/Master-Debatte als „überwiegend extern veranlasst, das heißt nicht primär von Überlegungen zur inneren Funktionsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems ausgelöst.“³ Vom Internationalisierungsmotiv getragen wird ebenso die Idee, Bachelor- und Masterabschlüsse einzuführen, ohne eigens Bachelor- und Masterstudiengänge zu schaffen: Man könne zur Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der AbsolventInnen auch einfach einen Doppelabschluß verleihen, das FH-Diplom zuzüglich eines Bachelor-Titels und das Universitätsdiplom bzw. den Magister zuzüglich eines Master-Titels;

- *quantitative Bewältigung der Studiennachfrage*, da nach Ansicht einiger Experten das Studium mittelfristig zum Normalfall für die Mehrheit jedes Altersjahrgangs werden wird (vgl. Teichler 1999b, 44, 95);
- *Verbesserung der Organisation der Studiengänge*: „Die Wege sollen übersichtlicher werden, mit mehr Ein- und Ausgängen.“ (Reumann 2000) Solche Verbesserung der Studiengangsorganisation entspricht möglicherweise auch Bedürfnissen der Studierenden.⁴ Damit ist in den Debatten das nächste Motiv verbunden, dessen praktische Operationalisierung gleichwohl auch eine neue Unübersichtlichkeit produziert:
- *Differenzierung der Studienoptionen* als Reaktion auf die Ausdifferenzierung der Studierendenschaft, die mit der Erhöhung der Studierquote einhergeht. Die Meinungen hierbei sind keineswegs einheitlich. Zahlreichen Protagonisten schwebt eine Dreistufung Bachelor – Master – Promotion vor. Andere möch-

³ Vgl. auch Teichler (1999, 56-65, 73-82).

⁴ Zumindest behauptet dies eine Pressemitteilung von HIS Hannover: „... herrscht vor allem in solchen Fachrichtungen Offenheit gegenüber Credit-Point, Bachelor- und Master-Modellen, wo ein Mangel an strukturierten oder modularen Angeboten besteht.“ (HIS 1999, 1) Allerdings bleibt dies vorerst ein These, die zwar eine gewisse Plausibilität haben mag, aber durch die der Pressemitteilung zu Grunde liegenden empirischen Daten noch nicht bestätigt wird. Diese ergeben, dass die Neigung zu Bachelor und Master bei Studierenden der Medizin, Rechtswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften am höchsten ist – in drei Fächern also, deren Studiengänge nicht als sonderlich unstrukturiert gelten. Die gemeinhin einen Ruf als unstrukturiert genießenden Fächer verteilen sich hingegen über die gesamte 15stufige Rangfolge von Platz 5 (Kunst- und Gestaltungswissenschaften), 6 (Kultur- und Sprachwissenschaften) bis zu Platz 9 (Sozialwissenschaften). Vgl. Heine (1999, 21). Im übrigen lagen der 1999 veröffentlichten Studie Erhebungsdaten von 1994 zu Grunde, so dass auch gewisse Zweifel angebracht sind, wie weit die befragten Studienberechtigten damals schon wirklich souverän mit Begriffen wie ‚Bachelor‘, ‚Master‘ oder ‚Modularisierung‘ umzugehen vermochten.

ten diese Stufung ergänzt sehen um die traditionellen Abschlüsse Diplom (differenziert nach FH und Universität) und Magister. Wieder andere favorisieren die Doppelverleihung eines ‚deutschen‘ und eines ‚angloamerikanischen‘ Abschlusses. In Sachsen wird bewusst der Titel „Bakkalaureus“ statt des Bachelors verliehen, „weil es auch in den englischsprachigen Ländern keine einheitlichen Standards“ gibt, wie Wissenschaftsminister Meyer begründet. (Schwarzburger 1999, 13) Die Universität Greifswald führte im Jahr 2000 einen sechssemestrigen Jura-Studiengang ein, der mit dem juristischen Bachelorgrad LL.B. abschließt. Diskutiert wird noch vereinzelt, ob auch Bachelor- und Master-Abschlüsse hinsichtlich ihrer fachhochschulischen oder universitären Herkunft gekennzeichnet werden sollten (etwa „BA/MA of engineering“ für FH- und „BA/MA of science“ für Universitätsabschlüsse). Bislang ohne weiteren Einfluss geblieben ist die Idee, eine Stufung B.A. – Postgraduate Diploma (PGD) – M.A. vorzunehmen, um auf diese Weise das traditionelle deutsche Diplom mit den Bachelor- und Masterabschlüssen zu verbinden.⁵ Unterdessen wurde es auch den baden-württembergischen Berufsakademien ermöglicht, eigene Bachelor- und Masterstudiengänge anzubieten⁶ – womit es in diesem Bundesland künftig, neben den traditionellen, sechs neue Studiengänge geben wird: Bachelor und Master jeweils an Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten. Und mit dem Argument, ein „Industriemeister in der Optik soll nicht schlechter da stehen als ein ausländischer Bachelor-Absolvent“, fordert der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) für Fachwirte, Fachkaufleute sowie Industrie- und Fachmeister den Titel „Bachelor (IHK)“. Und: „Dann ist der Weg nicht mehr weit, die Betriebswirte ‚IHK‘ oder Technische Betriebswirte ‚IHK‘ mit Master (IHK) of Economics oder technical Economics zu übersetzen.“ (Schoser 2000, 2)

Teichler (1999b, 43) weist jedenfalls darauf hin, daß sich zumindest in der internationalen Diskussion die Einschätzung durchgesetzt habe, „weiche“ Hochschulstrukturen seien die überzeugendste Antwort auf die bestehenden Heraus-

⁵ Die Leitung der FH Erfurt wies darauf hin, dass es in England, Schottland, Irland, Nord-Irland, Australien, Neuseeland, Indien, Pakistan, Sri Lanka, in den Commonwealth-Ländern Afrikas und Lateinamerikas sowie an Universitäten in Kanada ein solches dreistufiges System gebe, wobei die Diplome häufig sehr spezielle Berufsqualifikationen aufwiesen, aber auch so breit angelegt wie das deutsche Diplom vorkämen. Vgl. Fachhochschule Erfurt (1999).

⁶ §9 Abs. 6 Gesetz über die Berufsakademien im Lande Baden-Württemberg (Berufsakademiegesetz - BAG) vom 1. Februar 2000

forderungen. Zwar mögen „klare Grenzziehungen – zum Beispiel nach Hochschultypen – ... ihre Stärke darin haben, daß sie unterschiedliche Leitbilder im Hinblick auf die Ziele des Studiums stabilisieren“. Doch stünden dem die Fülle unterschiedlicher Motive, Kompetenzen und Berufsperspektiven der Studierenden, der dynamische Wandel der Vorstellungen, Ziele und Selbsterfahrungen von Leistungsfähigkeit, der sich bei den Studierenden im Laufe ihres Studiums ergibt, sowie die Unsicherheit über die zukünftigen beruflichen Aufgaben der Absolventen entgegen. Sie sprächen „für ein Hochschulsystem mit vielen graduell verschiedenen Akzenten im Profil und in der Qualität der Studienangebote sowie mit großer Durchlässigkeit der Studiengänge“;

- *Erhöhung der Selektionsquote*: „Die Aufnahme in ein Masterprogramm sollte nach erfolgreich absolviertem Erststudium eine besondere Zulassungsentscheidung der Fakultät/des Fachbereichs voraussetzen“, lautet eine Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 1997, 2);
- *stärkere Berufsorientierung* im Rahmen der Bachelorstudiengänge, während eine sog. Wissenschaftsorientierung die Master-Studiengänge prägen soll;
- *Streben der Fachhochschulen nach Aufwertung*, d.h. tendenzieller Aufhebung der Unterscheidung von sog. berufsorientierten (FHs) und sog. wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten);
- *Erhöhung der Durchlässigkeit* zwischen Universitäten und Fachhochschulen, z.B. auch erleichteter Zugang von FH-AbsolventInnen zur Promotion;
- „*Collegisierung*“ des Hochschulstudiums, um das duale Berufsausbildungssystem zu entlasten;
- *Aufnahme internationaler Trends zum up-grading* früher unterhalb des tertiären Bildungsbereichs angesiedelter Ausbildungen (Jahn 2000, 7);
- *Nebenfachoptionen*: z.B. Bachelor in Philosophie für Diplomphysik-Studierende, die sog. „Übererfüller“ sind; oder für ausländische Studierende, die in ihrem Herkunftsland nur ein Fach studierten, aber ins deutsche Magistersystem einsteigen möchten (Stekeler-Weithofer 1997; 1999, 200f.);
- *Reduzierung der Anforderungen*, die im Magisterstudiengang üblich sind und aus Gründen der Vergleichbarkeit dort nicht unterschritten werden können, im Rahmen von Bachelorstudiengängen: um die Studierendenzahlen zu erhöhen, indem auch solche InteressentInnen angesprochen werden, die von anspruchsvollen Anforderungen des Magisterstudiengangs, wie z.B. das Erlernen Alter Sprachen, abgeschreckt sind; oder damit Kleininstitute, die sonst allein Begleitfächer oder Dienstleistungen für andere Studiengänge anbieten, auch einen

eigenen Studiengang verantworten können, ohne kapazitiv überfordert zu werden;

- *Weiterbildungsoptionen*: „Für bestimmte Gruppen können Master-Abschlüsse ... auch in Deutschland sinnvoll sein. Etwa für Ingenieure oder Naturwissenschaftler, die nach einigen Berufsjahren Kompetenz in Betriebswirtschaft erwerben wollen.“ (Kieser 1999) Dies geschieht auch bereits zunehmend. Immer mehr Hochschulen, die – zwei- bis viersemestrige – postgraduale Studiengänge anbieten, verbinden dies mit einem „Master of ...“.

Innerhalb dieser diskussions- und handlungsleitenden Motive können drei Gruppen unterschieden werden:

- (a) *debattendominierende Motive*: Beiträge zur Internationalisierung, Studienzeitverkürzung, Differenzierung der Studienoptionen, Erhöhung der Durchlässigkeit, stärkere Berufsorientierung;
- (b) *Motive, die sich von als angenehm empfundenen Nebeneffekten herleiten*: quantitative Bewältigung der Studiennachfrage, Zertifizierung der Studienabbrecher, tendenzielle Angleichung Universität – FH, Weiterbildungsoptionen;
- (c) *periphere Motive*: Bachelor als Nebenfachoption, Anforderungsreduzierung, Entlastung des dualen Berufsausbildungssystems, Up-grading.

2.2. Wissenschaftliche Expertisen

Unterdessen gibt es eine Reihe von Studien, die bisherige Umsetzungsversuche gestufter Studiengänge analysieren.⁷ Sie können herangezogen werden, um zwei Fragen zu beantworten: Inwieweit widmen sich die zurückliegenden und laufenden Aktivitäten bereits der Einlösung zentraler Versprechen der Bachelor/Master-Diskussion? Und inwieweit werden die Aktivitäten berufsweltlichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht?

Heidrun Jahn konstatierte 1997/98, die größte Übereinstimmung der damals 98 erfassten Bachelor- und Masterstudiengänge herrsche „bei den eher formalen und quantitativen Grundsätzen und Kriterien“. Bezogen „auf die eher inhaltlichen und qualitativen Grundsätze und Kriterien“ hingegen werde „weiterer Klärungs- und Untersuchungsbedarf erkennbar“ (Jahn 1998, 23). Zwei Jahre später – nunmehr

⁷ Neben den bislang zitierten und im weiteren noch zu zitierenden Studien sind folgende Publikationen gesichtet worden: Jahn/Olbertz (1998); DAAD (1998); Erhart et al. (1999); Gützkow/Köhler (1999); Keedy (1999).

waren bereits 371 solcher Studiengänge installiert oder in Planung (Jahn 2000, 6) – ließ sich diese Diagnose nicht korrigieren, sondern lediglich präzisieren:

„Die Schwierigkeit ... besteht einmal darin, die einzelnen Kompetenzen zu Kompetenzprofilen bzw. Qualifikationsspektren zu verbinden und Kompetenzprofile für unterschiedliche Abschlüsse zu bestimmen. Zum anderen ist es nicht einfach, die dafür notwendigen Studieninhalte und Organisationsstrukturen auszuwählen. Weiterer Klärungsbedarf besteht vor allem im Hinblick auf die Inhalte und die zu erwerbenden Kompetenzen der Studierenden, die einem ersten Hochschulabschluß zugrunde liegen müssten. Es geht dabei im besonderen um die Bestimmung des Kerncurriculums bzw. die Entscheidung für notwendige Basis- bzw. Schlüsselqualifikationen, die in einem Hochschulstudium als Grundlage für einen lebenslangen Lernprozeß anzuzeigen sind.“ (Ebd., 12f.)

Eine Studie des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Fries et al. 2000) fragte danach, inwieweit es Anlehnungen an bestimmte US-amerikanische oder englische B.A.-Studiengänge gibt oder aber Grundzüge eines neuen deutschen B.A.-Modells sichtbar werden. Weder das eine noch das andere, lautet die Antwort. Statt dessen konstatieren die AutorInnen eine große Vielfalt der deutschen Bachelor-Studiengänge. Mit dieser komme man zwar dem Bedarf des Arbeitsmarktes entgegen, doch drängt sich ihnen hier insbesondere eine Frage auf: Wie weit sind diese Studiengänge „noch breit genug angelegt ..., um den Absolventen die Flexibilität zu vermitteln, die sie in die Lage versetzt, sich auch neue Tätigkeitsfelder zu erschließen“? Davon ausgehend wird eine Reihe weiterer Anfragen formuliert:

1. Nicht zu entnehmen sei den Konzepten, worin die Vorteile von B.A.-Studiengängen gegenüber den herkömmlichen Diplom- bzw. Magisterstudiengängen liegen, „weil das konstitutive Merkmal der B.A.-Studiengänge, nämlich der berufsqualifizierende Charakter ..., nur selten deutlich gemacht bzw. gegenüber dem Diplom- bzw. Magister-Abschluss überhaupt abgegrenzt wird ... Soweit berufliche Einsatzmöglichkeiten und -felder benannt werden, bleibt unklar, aus welchen Gründen Absolventen der B.A.-Studiengänge denen der Magister- und Diplom-Studiengänge von Arbeitgebern vorgezogen werden sollen.“
2. Der Nachweis von Kontakten zum Beschäftigungssystem werde in den bisherigen B.A.-Studiengangskonzepten „nicht durchgängig geführt“.
3. Von Ausnahmen abgesehen werde die Betonung auf den Erwerb von Fachkenntnissen gelegt, „während der Erwerb von Schlüsselqualifikationen ... in der Regel gar keine oder nur eine untergeordnete Bedeutung hat“.
4. Mit der großen Vielfalt von B.A.-Studiengangsangeboten in Deutschland werde das Argument konterkariert, „man müsse die B.A.- und M.A.-Studiengänge einführen, weil diese Studienabschlüsse bekannt seien und man im Gegensatz zu Di-

plom-Studiengängen wisse, welche Qualifikationen die Absolventen mitbrächten“.

5. Zu Studienmöglichkeiten für Teilzeitstudierende würden keine Aussagen gemacht. Das muss angesichts des Umstandes, dass die B.A./M.A.-Aktivitäten die seit längerem breitest angelegte Studienreformbewegung darstellen, in der Tat erstaunen – denn wie die Autoren zu Recht anmerken: „Auch die Einführung von B.A.- und M.A.-Studiengängen wird nichts an der Tatsache ändern, dass die Mehrzahl der deutschen Studierenden neben dem Studium erwerbstätig ist ... und ca. ein Drittel der Studierenden faktisch ein Teilzeitstudium absolviert.“
6. Schließlich vermisse man – trotz entsprechender Erfahrungen in England und den USA – fast überall flankierende Maßnahmen wie z.B. Betreuung der Studierenden.

Das in eine Empfehlung gekleidete Fazit ist ernüchternd: Der Schwerpunkt der Diskussionen solle künftig mehr auf die Studienziele, die Studieninhalte und die Rahmenbedingungen der B.A.-Studiengänge gelegt werden und weniger auf vornehmlich formale Fragen wie Studiendauer und Zugangsberechtigungen. (Fries et al. 2000, 80-83) —

Dieser kurze Exkurs führt vor Augen, dass wesentliche Grundprobleme der curricularen Gestaltung noch nicht gelöst sind – und zwar nicht nur im Hinblick auf unsere oben (unter 1.) formulierte Anforderung, den Erwerb sozialverträglicher Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu ermöglichen, d.h. die Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion zu vermitteln, sondern auch im Hinblick auf die von den Reformakteuren selbst formulierten Anforderungen an gestufte Studiengänge.

Spott bleibt angesichts dessen nicht aus. Wo Ulrich Teichler (1999b, 40) vor einem bloßen „Schilderwechsel“ warnt, amüsiert sich Torsten Bultmann (1998a) über die „Operettentitel“ Bachelor und Master. Professoren haben für die neuen Studiengänge die Abkürzung „Bamas“ erfunden (Schlicht 1999), während eine bei diesem Thema immer wieder gern abgedruckte Karikatur den Personalchef eines Unternehmens einen jungen Absolventen fragen läßt: „Was haben Sie? Den Bät-scheler? Na, Hauptsache, Sie stecken uns hier nicht an“.

Lässt der gegenwärtige Zustand oder eine künftige Qualifizierung der Bachelor/Master-Debatte erwarten, dass durch eben diese Reformbewegung problemadäquate Veränderungen erzielt werden? Zwei in dieser Hinsicht problematische Aspekte haben sich unterdessen verfestigt, auf die Teichler (1999b) aufmerksam macht:

- Gewiss könne die Einführung eines gestuften Studiengangs- und Studienabschlussystems die Attraktivität eines Studiums in Deutschland erhöhen. Allerdings: „Dies dürfte ... weitaus stärker gelingen, wenn auch Verbesserungen im Hinblick auf ein Promotionsstudium erreicht und die Angebote von Programmen in englischer Sprache ausgebaut werden könnten und wenn eine studentenfreundlichere Attitüde von Lehrenden und Verwaltung zum Tragen käme.“ (Teichler 1999b, 82)
- Die Akteure müssten ihre Programme auch unter der Perspektive der Durchsetzungswahrscheinlichkeit formulieren: „Dazu gehört zum Beispiel die Abschätzung, ob gestufte Studiengänge und -abschlüsse in der Bundesrepublik Deutschland mit größerer Wahrscheinlichkeit implementiert ... werden, wenn zugleich große Veränderungen in den curricularen Programmen, im System der Leistungsbewertung, in der öffentlichen Kontrolle der Studienangebote und anderem mehr verfolgt werden.“ Die Implementationsanalysen zum Schicksal früherer Reformprogramme, so Teichler weiter, legten hier keine zwingenden Empfehlungen nahe, doch immerhin würden viele Reformbemühungen der 60er und 70er Jahre heute als nur begrenzt erfolgreich empfunden, weil zu viele Veränderungen miteinander verknüpft werden sollten. (Ebd., 103f.)

2.3. *Adäquate Problemlösungskomplexität?*

Es lässt sich daran anschließend fragen, wie weit das Reformprojekt, das – jedenfalls unseres Erachtens – dem Erwerb komplexitätsbewältigender Fähigkeiten dienen muss, selbst angemessen komplex angelegt ist. Unter der Fragestellung, ob die B.A./M.A.-Aktivitäten als Problemlösungen der bestehenden Problemkomplexität entsprechen, ergibt sich ein doppelter Befund:

- Vorrangig an Formalia orientierte Studiengangsimplementationen verzichten einerseits auf eine adäquate Behandlung inhaltlicher Fragen und absorbieren andererseits die Aufmerksamkeit. Infolgedessen bleiben andere, teils naheliegendere Veränderungen in der Studienorganisation und -gestaltung, die ggf. auch ohne die Einführung eines gestuften Abschlussystems realisierbar wären, vernachlässigt. Hier zeigt sich mithin im Verhältnis zu den Problemlagen eine signifikante Unterkomplexität.
- Programmpakete befrachten die Bachelor/Master-Debatte und die Implementation gestufter Studiengänge. Wo mit gestuften Abschlüssen möglichst alle oder

doch ziemlich viele Probleme der Hochschullehre gelöst werden sollen, zeigt sich eine signifikante Überkomplexität im Verhältnis zu den bestehenden Problemlösungskapazitäten.

Dies zusammenfassend lautet meine zweite These:

Die Gesamtschau der verschiedenen Motive, gestufte Abschlüsse einzuführen, und die darauf folgenden Implementationsaktivitäten liefern Anhaltspunkte dafür, daß hier ein typisches Beispiel von *Problemlösungsversuchen* vorliegt, *die sich durch Unter- und/oder Überkomplexität auszeichnen*. Problemadäquatheit ist bislang untypisch für die deutsche Bachelor/Master-Debatte.

3. Die Integration der Funktionen von Hochschulbildung in die Bachelor-Master-Debatte

Unter Punkt (1.) war die Position entwickelt worden, dass die gesellschaftlichen Problemlagen hochkomplex sind, diese Komplexität zunimmt und von den Hochschulen erwartet werden muss, dass sie diese Komplexität in Forschung und Lehre abbilden. Denn nur so können die dort (Aus-)Gebildeten innerhalb der komplexen Problemlagen Handlungssouveränität gewinnen. Die Darstellungen unter Punkt (2.) ergaben, dass im Rahmen der bisherigen Aktivitäten zur Implementation von Bachelor- und Masterstudiengängen eine solche Abbildung von Komplexität kaum zu beobachten ist. Vielmehr orientieren sich die Implementationen nicht nur unzulänglich an berufs- und lebensweltlichen Komplexitäten, sondern weisen bereits hinsichtlich ihrer Einbettung in die Hochschulsystementwicklung eine bedenkliche Unter- oder Überkomplexität auf.

Eine solche Situation birgt gleichwohl auch Chancen. Da bislang die eigentlichen inhaltlichen Fragen den formalen nachgeordnet werden, sind auch noch keine unumstößlichen curricularen Fakten geschaffen worden. Die Situation ist also gestaltungs offen.

3.1. Anknüpfung an Motivlagen

Damit kann die Frage gestellt werden, in welche Richtung(en) die inhaltliche Gestaltung resp. Qualifizierung der Studiengänge erfolgen sollte. Um die Umsetzungs-

chancen zu erhöhen, sollte dabei an die motivationalen Handlungsorientierungen der Akteure angeknüpft werden. Diese freilich laufen – so scheint es – weit auseinander.

Identifizieren konnten wir folgende Motive, die in unterschiedlichen Kombinationen Motivlagen konstituieren: Beiträge zur Internationalisierung, Studienzeitverkürzung, Differenzierung der Studienoptionen, Erhöhung der Durchlässigkeit, stärkere Berufsorientierung, quantitative Bewältigung der Studiennachfrage, Zertifizierung der Studienabbrecher, tendenzielle Angleichung Universität – FH, Bachelor als Nebenfachoption, Anforderungsreduzierung, Entlastung des dualen Berufsausbildungssystems sowie Up-grading zuvor unterhalb des Tertiärbereichs angesiedelter Ausbildungen. Quantitativ das stärkste Gewicht hat dabei bislang die Differenzierung der Studienoptionen, wie eine Zusammenstellung der inzwischen möglichen bzw. absehbar geplanten Studiengangs- und -abschlussvarianten erhellt (Tab. 1).

	Bachelor	Master	Diplom	Staatsexamen	Magister
Universität	x	x	x	x	x
Fachhochschule	x	x	x		
Berufsakademie	x	x	x		
[IHK?]	[x]	[(x)]			

Tab. 1: Hochschularten und mögliche Abschlüsse in Deutschland

Insgesamt elf Studiengangs-Grundformen (ohne die IHK-Ideen) werden um Akzeptanz bei Studieninteressierten und Arbeitgebern konkurrieren. Zusätzliche interne Differenzierungen der Abschlüsse – Bachelor/Baccalaureus; Bachelor of science/of engineering; Master of science/of engineering; Bachelor with Honours; LL.B. usw. – werden die Übersichtlichkeit nicht eben steigern. Gleiches gilt für unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten, wenn etwa an der einen Hochschule jeder Bachelor (also auch der einer FH) zum Einstieg in ein universitäres Master-Programm berechtigt, während eine andere Hochschule nur einen universitären Bachelor als Eingangsvoraussetzung akzeptiert. Die Frage ist, was angesichts dieser Vielfalt noch dazu berechtigen wird, alle diese Studienvarianten und Abschlüsse gleichermaßen als hochschulische Ausbildungen zu charakterisieren – eine Frage, die im übrigen auch dann steht, wenn zumindest in formaler Hinsicht ein Sog hin zu Bachelor- und Masterabschlüssen entstehen und alle anderen Abschlussbe-

zeichnungen verdrängen sollte.⁸ Die Frage, auf den Punkt gebracht, ist: Kann es bei aller Differenzierung einen gemeinsamen Kern von Hochschulbildung geben?

3.2. *Der Kern von Hochschulbildung*

Es mag zur Beantwortung hilfreich sein, sich zu vergegenwärtigen, worin bisher der Kern von Hochschulbildung bestanden hat. Abseits der so anregenden wie nicht beendbaren Diskussionen über eine ‚Idee der Universität‘ scheint es hier sinnvoller, auf die funktionalen Reproduktionsmechanismen der Hochschule Bezug zu nehmen. Funktional leben Hochschulen nicht aus einer ‚Idee‘ – eine solche mag individuell bedeutsam und handlungsleitend sein –, sondern aus inneren Spannungen, die im Alltag zu bewältigen und auf diese Weise zu reproduzieren sind. Diese Spannungen, die die Hochschule konstituieren, existieren in den Verhältnissen von

- Theorie und Praxis,
- Forschung und Lehre,
- Autonomie und staatlicher Aufsicht,
- Subjektivität und Objektivität,
- Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften,
- Grundlagen- und Anwendungsforschung,
- Spezialistentum und Generalistentum,
- Bildung und Ausbildung,
- Tradition und Innovation,
- Disziplinarität und Interdisziplinarität.

Die spezifische Qualität von Hochschule und damit auch von Hochschulbildung wird nicht aus einzelnen Polen dieser Polarisierungen produziert, sondern aus den Spannungen zwischen den Polen. Deshalb auch gehen gelegentliche Reformversuche fehl, die, statt diese Spannungen zu pflegen, darauf zielen, einzelnen Polen Dominanz zu verschaffen – etwa anwendungsorientierter Forschung, Praxisorientierung, Spezialistentum oder Ausbildungsorientierung:

„Wer anfängt, der Wissenschaft externe Zwecke vorzuschreiben, erntet zuallererst *schlechte* Wissenschaft, ‚deutsche Physik‘, Lyssenkosche Biologie. Ganz entsprechendes gilt für die Lehre. Sicherlich kann man versuchen, eindimensionale Experten auszubilden, Fach- und Sachidioten, Leute, die Detailkenntnisse mit unbefragten Wertvorstellungen verbinden. Von der Unerträglichkeit der auf solche Weise entstehenden Gesellschaft ganz abgesehen, ist es indessen schlicht nicht sehr praktisch, Unternehmungen und Verwaltungen und Schulen von derlei Krea-

⁸ Vgl. hierzu auch Kapitel II.6. in diesem Band, 3.2.-3.4., S. 192-195.

turen leiten zu lassen: Sie sind nämlich unflexibel, nicht innovationsfähig und in ihrer Starre ein Beitrag zu explosiver Unbeweglichkeit.“ (Dahrendorf 1977, 15)

Was hier implizit empfohlen wird, nennt man heute ‚Schlüsselqualifikationen‘, ‚soft skills‘, ‚soziale Kompetenz‘ oder ‚Chaosqualifikationen‘. Diese seien unverzichtbar, heißt es immer wieder in den Konzeptpapieren für die neuen Studiengänge, nachdem in den jeweiligen Absätzen zuvor die „stärkere Berufsorientierung“ akzentuiert worden war. Die Spannung also wird durchaus angesprochen, sie ist den Reformakteuren wenigstens implizit bewusst, allein: bei der praktischen Umsetzung bestehen Probleme. Was hierbei indessen formuliert ist, stellt das zentrale *inhaltliche* Problem der Bachelor/Master-Debatte dar: Wie ist Hochschul(aus)bildung zu gestalten, die in jeweils einer Person den Generalisten und den Spezialisten hervorbringt?

3.3. *Spezialisten und Generalisten*

Die Frage ist nicht neu, und ihre Diskussion ist nicht völlig frei von Elementen eines Glaubensstreits. Was dahinter steckt, ist die Komplexität der Anforderungen beruflicher und lebensweltlicher Praxis. Diese müsse, so war oben herausgearbeitet worden, in hochschulischen Bildungsprozessen abgebildet werden. Dazu werden in den Debatten zur Gestaltung der gestuften Abschlüsse regelmäßig zwei gegensätzliche Wege gegangen:

- Der eine sucht die Komplexität der Anforderungen, denen sich die Absolventen einmal ausgesetzt sehen werden, eins zu eins in die Studienprogramme zu übertragen. Das führt nicht nur zur Überfrachtung der Studiengänge, sondern auch zum Scheitern der Absicht: denn irgend etwas Wichtiges fehlt immer. Als Ausweg wird empfohlen, die Studierenden sollten auch das Lernen lernen, um verbleibende bzw. künftig entstehende Wissensdefizite später selbständig beheben zu können. Zeitliche und sonstige Ressourcen werden dafür in den Studienablaufplanungen gleichwohl kaum vorgesehen, da diese Ressourcen bereits durch die fachlichen Anforderungen über die Maßen gebunden sind.
- Der andere Weg sucht die Komplexität des Studiengegenstands durch radikale Schnitte zu reduzieren – etwa Alte Geschichte als Bachelorstudiengang ohne die Anforderung des Erlernens Alter Sprachen anzubieten. Dies birgt die Gefahr der Nichtakzeptanz für den mit einem solchen Studiengang erworbenen Abschluss.

Offenkundig steht eine paradoxe Anforderung: Auf die steigende Komplexität, welche die AbsolventInnen in ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Praxis erwartet, muss einerseits adäquat curricular reagiert werden, ohne andererseits in der Gestaltung des heutigen Studiums den Komplexitätsgrad der künftigen Herausforderungen spiegeln zu können. Die Ausdifferenzierung der Studieroptionen lässt sich als ein Versuch interpretieren, diese Situation mit Hilfe der Erweiterung des Möglichkeitsfeldes zu bearbeiten. Doch bleibt das insofern unbefriedigend, da die Einzelnen immer nur eine, vielleicht zwei Optionen wahrnehmen können. Die Komplexitätssteigerung wird also zwar systemisch abgebildet, aber die individuellen Partizipationschancen daran bleiben unterkomplex.

Die Frage lautet folglich: Gibt es hier eine Chance, Komplexitätsreduktion mit Komplexitätssteigerung zu verbinden?

Die Antwort lässt sich in dem finden, was Luhmann „konsolidierte Gewinne“ nennt.⁹ Luhmann (1998, 506f.) illustriert es am Beispiel des Straßennetzes: Dieses reduziere „die Bewegungsmöglichkeiten, um leichtere und schnellere Bewegung zu ermöglichen und damit die Bewegungschancen zu vergrößern, aus denen man konkret auswählen kann.“ Das Prinzip ist, „auf der Basis der Restriktion höhere Komplexität organisieren zu können“. Ein Straßennetz vernetzt zwar eingeschränkte, dafür jedoch optimierte Optionen der Fortbewegung. Analog müsste ein Studiengangssystem Studieroptionen optimieren, statt lediglich – um im Bild zu bleiben – eine Straße neben die andere zu bauen, jede von anderer Breite, Länge, Durchlassfähigkeit, Beschilderung und Art des Straßenbelags, aber eben eher nebeneinander in die Landschaft gesetzt, mitunter wohl auch gekreuzt, doch jedenfalls nicht systemisch miteinander vernetzt.

3.4. Konsolidierter Gewinn: Eine systematische Abgrenzung der Bachelor- und Masterstudiengänge

Ließe sich eine dem Straßennetz vergleichbare Lösung für Studiengangsgestaltungen, die sowohl einen gemeinsamen hochschulischen Kern bewahren, wie sie einen möglichst großen Optionenreichtum sichern, formulieren? Mein Vorschlag wäre, an die Zentralunterscheidung von spezialistisch/generalistisch anzuknüpfen. Dann sähe die Lösung folgendermaßen aus (Abb. 1):

⁹ Vgl. zum Kontext Kapitel I. in diesem Band, S. 26.

- (a) generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln;
- (b) 'spezialistische' Ausbildungsinhalte sind als ein Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln;
- durch (a) kann sichergestellt werden, daß die AbsolventInnen nach dem Verfall spezialistischer Wissensbestände (infolge wissenschaftlicher Entwicklungen oder individueller Berufsfeldwechsel) nicht plötzlich inkompetent sind;
- durch (b) kann sichergestellt werden, daß methodische Kompetenz nicht bodenhaftungsfrei bleibt, sondern auf einem (oder mehreren) konkreten Gebiet(en) trainiert ist;
- die Verbindung von (a) und (b) – als Verbindung von generalistischer Großflächenanalyse mit exemplarischer spezialistischer Tiefenbohrung – verschafft die Kompetenz, in Abhängigkeit von künftigen Berufsfelderfordernissen effektive spezialistische Tiefenbohrungen auch an anderen Stellen zu unternehmen, sprich: sich in neue Gebiete einzuarbeiten. Wer die Großflächenanalyse nicht beherrscht, findet nicht den Punkt für die Tiefenbohrung; und wer noch nie in der Tiefe war, kann auch nicht wissen, wie man dorthin gelangen und sich dort zurechtfinden kann.

Aufbauend auf diesem komplexitätsreduzierenden Grundmuster ließen sich jedwede Komplexitätssteigerungen innerhalb von Studiengangs- und Studienabschlusssystemen erzeugen, so dafür nur die Kapazitäten zur Verfügung stehen. Beispielsweise ließe sich, ausgehend von dieser Integration fachspezifischer und generalistischer Ausbildungsinhalte, für Bachelor-Studiengänge eine Alternative sowohl jenseits schlichter Propädeutik wie jenseits anwendungsorientiert-wissenschaftsbasierter Kurzausbildung entwickeln. Zugleich könnte mit dieser Alternative eine sinnvolle und curriculumtheoretisch absicherbare Unterscheidung zwischen Bachelor- und Master-Studiengängen getroffen werden. Die sähe folgenderweise aus:

- Spezialistische Ausbildungsinhalte sind in beiden Studienformen als Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln.
- Doch geschieht dies in Bachelor-Studiengängen – aus pragmatischen, insbesondere Zeit-Gründen – allein im Rahmen jeweils *eines* Anwendungsfalles, also eines Faches oder eines Problemfeldes. Indem nur eine Fachrichtung zu studieren ist, werden zugleich zeitliche Ressourcen freigelegt, um das generalistische Basiscurriculum unterbringen zu können.

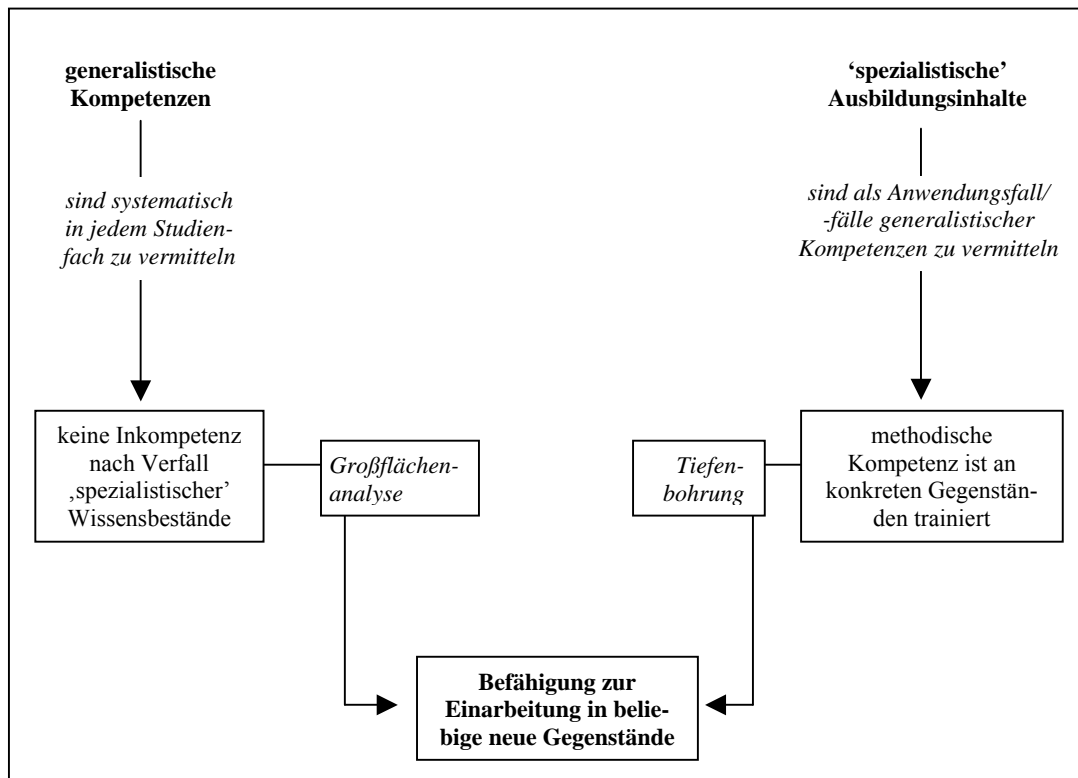


Abb. 1: Kombination ‚spezialistischer‘ und generalistischer Bildungsinhalte im Hochschulstudium

- In Master-Studiengängen hingegen werden die generalistischen Kompetenzen an wenigstens jeweils *zwei paradigmatisch verschiedenen* Anwendungsfällen trainiert, d.h.: die Studierenden erlernen parallel, in verschiedenen Paradigmen zu denken und entsprechende Übersetzungskompetenzen zu entwickeln. (Abb. 2)
- Was daraus entsteht, ist der spezialisierte Generalist.

Weitere Spezifizierungen, etwa nach den Hochschularten, wären unbenommen und unproblematisch. Ebenso wäre aber auch die Durchlässigkeit des Systems nach oben erleichtert, da wenn auch nicht zwingend eine inhaltliche, so doch eine systematische Vergleichbarkeit der Bachelor-Grade verschiedener Hochschulen oder verschiedener Master-Grade entstünde. Ebenso ließe sich auf dieser Grundlage bei Personalchefs und Wirtschaftsfunktionären eine hinreichend klare Vorstellung von den Qualifikationsprofilen der gestuften AbsolventInnen erzeugen: Während ein Bachelor, sobald er in einem für ihn neuen Bereich eingesetzt wird, mit großer

Wahrscheinlichkeit Einarbeitung und ggf. Anpassungsqualifizierung benötigte, zeichnete sich die Master-Absolventin dadurch aus, dass sie Wissensmodule aus Bereich A selbständig in den Bereich B zu transferieren vermag und die dafür benötigten kognitiven Adapter gleichsam automatisiert ausbildet.

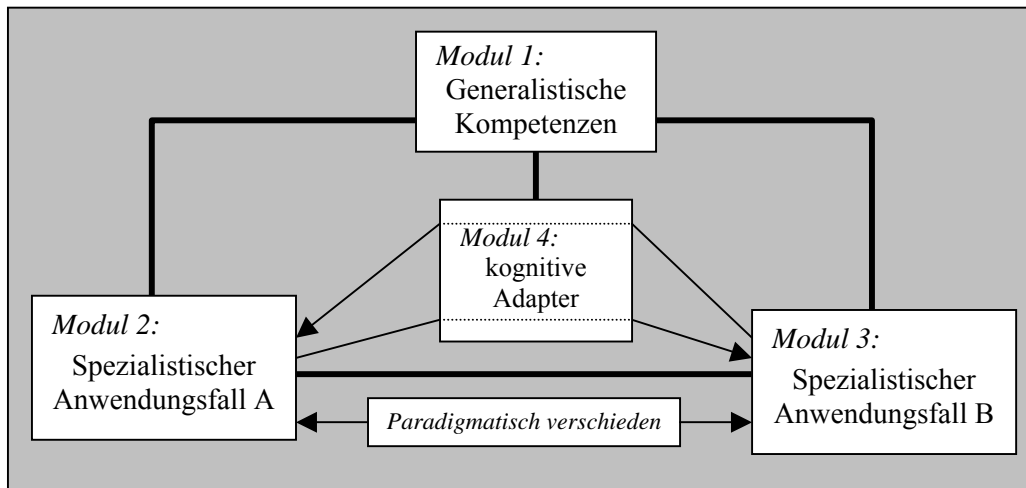


Abb. 2: Module eines Masterstudiengangs

Sowohl im Bereich der traditionellen wie in dem der Bachelor- und Masterstudiengänge gibt es bereits seit einigen Jahren Bemühungen, die sich als Lösungen der hier beschriebenen Probleme interpretieren lassen. Vornehmlich die Versuche, über originelle Fächerkombinationen auf tatsächliche oder vermeintliche Anforderungen der Arbeitswelt zu reagieren, werden häufig als innovativ gepriesen. Von Innovation lässt sich indessen erst sprechen, wenn das einer Entwicklung zu Grunde liegende Schema verändert ist. Lässt sich das für Studiengänge wie Bioinformatik, Medientechnik, Elektrische Energiesysteme, Angewandte Mathematik oder Technikphilosophie sagen?

Es ließe sich dann sagen, wenn man davon ausgehen würde, dass die traditionellen Magisterstudiengänge in den Sozial- und Geisteswissenschaften das innovative Muster abgeben. Denn die neuen Kombinationen verschiedener Fächer und Teilfächer in den Natur- und Ingenieurwissenschaften vollziehen zunächst einmal lediglich nach, was mit dem Magisterstudium andernorts bereits seit längerem existiert: das parallele Studieren verschiedener Fachgebiete in der Erwartung,

daraus würden sich für den oder die einzelne StudentIn synergetische Effekte ergeben. Mehr als eine *Erwartung* freilich kann diesbezüglich nicht gehegt werden, denn die systematische Vermittlung generalistischer Kompetenzen ist weder in den Magisterstudiengängen noch in den neuen Fächerkombinationen der Natur- und Ingenieurwissenschaften vorgesehen. Statt dessen herrscht die erwähnte Erwartung, wer zwei (oder mehr) verschiedene Fachgebiete studiere, bilde automatisch auch generalistische Kompetenzen aus.

In Abhängigkeit von individuellen Befähigungen und Interessen wird diese Erwartung mitunter auch erfolgreich bedient. Bei einer Studierquote von heute über 30, bald 40 und perspektivisch über 50% jeden Altersjahrgangs kann man sich jedoch nicht auf individuelle Zufälligkeiten verlassen, wenn für Handlungssituationen rasant steigender Komplexität sozialverträglich und gefahrenneutral agierende Entscheider ausgebildet werden sollen. Deshalb müsste zuerst – vor jeder Festlegung fachlicher Studiengegenstände – gelten: Generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln. (Das bedeutet, um es hier wenigstens anzudeuten, praktisch zweierlei: ein entsprechendes Basiscurriculum ist in die Studiengänge einzubauen, wobei hochschulspezifische Ausgestaltungen unbenommen sind, und die Methodenausbildung bzw. das Methodentraining muss *integrierter* Bestandteil *aller* fachspezifischen Lehrveranstaltungen über das *gesamte* Studium hinweg sein – sei es im Rahmen gehärteter didaktischer Konzepte wie Projektorientiertes Lernen [POL] oder in Gestalt fortwährender Aufmerksamkeit der Lehrenden für methodische Belange.)

Hernach freilich wäre dort, wo zwei (oder mehr) Fächer miteinander kombiniert werden – also in den Masterstudiengängen –, zwingend noch die andere oben benannte Bedingung zu erfüllen: Die generalistischen Kompetenzen werden nicht einfach nur an zwei Anwendungsfällen, sondern an *zwei paradigmatisch verschiedenen* Anwendungsfällen trainiert. Das heißt: die Studierenden erlernen parallel, in verschiedenen Paradigmen zu denken und entsprechende Übersetzungskompetenzen zu entwickeln.

Was sind zwei paradigmatisch verschiedene Anwendungsfälle? Um es zunächst mit Beispielen zu beantworten: Bioinformatik integriert zwei grundlegend verschiedene Paradigmen, der Studiengang „Elektrische Energiesysteme“¹⁰ hingegen nicht, und Fächer wie Geographie, Stadtplanung oder Psychologie werden von vornherein durch ihre mehrfachparadigmatische Determiniertheit konstituiert. Fas-

¹⁰ Er wird an der TU Magdeburg angeboten und führt zum Master of Science; vgl. TU Magdeburg (2000).

sen wir die bisher entwickelten Elemente zusammen, die ein Bildungserwerb in verschiedenen Paradigmen erfüllen soll, dann ergibt sich folgendes:

- Die generalistischen Kompetenzen sollen an wenigstens jeweils zwei paradigmatisch verschiedenen Anwendungsfällen trainiert werden, auf dass die Studierenden parallel erlernen, in verschiedenen Paradigmen zu denken und entsprechende Übersetzungskompetenzen zu entwickeln.
- Erzeugt werden soll dadurch die Befähigung, sich vom Prinzip her in jede kognitive Übersetzungsaufgabe einarbeiten zu können, also vorhandenes eigenes Wissen an neue Gegenstände zu adaptieren (und dann die dadurch identifizierbaren Wissenslücken aufwandsarm schließen zu können).
- Die dafür benötigten kognitiven Adapter werden automatisiert ausgebildet, um situationsunmittelbares Entscheiden, das zudem möglichst gefahrenneutral und sozialverträglich sein soll, zu sichern.

Solche Befähigungen werden nur erlangt, wenn die verschiedenen Paradigmen nicht zu nahe beieinander liegen, anders gesagt: wenn sie nicht unmittelbar benachbart sind. Unmittelbare Nachbarschaft nämlich bedeutet, dass kein kognitiver Adapter benötigt wird, sondern die Wissensbestände aus dem einen Fach (sagen wir: Soziologie) *unmittelbar* in das andere Fach (sagen wir: Erziehungswissenschaft) übersetzungsfähig sind. Erst wo diese Unmittelbarkeit nicht gegeben ist, besteht die Notwendigkeit, Adapter zwischen die verschieden-paradigmatischen Wissensbestände zu setzen, um Übersetzungen qua doppelter Umcodierungen zu vollbringen.

Diese Übersetzungsfähigkeiten würden, wie erwähnt, zunächst die AbsolventInnen der Master-Studiengänge auszeichnen. Sowohl Bachelor- wie Master-AbsolventInnen aber genossen in dem hier entwickelten Modell eine Hochschulbildung, die systematisch fachspezifische und generalistische Inhalte integriert. Damit hätten beide die Chance, die Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion zu erlangen. Die Bachelors hätten die Basis dafür in ihren Studien erworben, um sich die eigentlichen Fertigkeiten solchen Entscheidens und Handelns dann in ihrer beruflichen Praxis anzueignen. Die Masters wären bereits während ihrer Studien entsprechend konditioniert worden.

So oder so ähnlich oder auch ganz anders ließen sich gestufte Studiengänge gestalten. Jede Lösung aber müsste einerseits eine von allen Beteiligten identifizierbare Grundstruktur realisieren, die andererseits Optionenreichtum ermöglicht oder – wie man heute sagt – Profilbildung.

II.4.

Die Funktionserweiterung der Hochschulen durch lebenslanges Lernen

Reaktionen angesichts hochkomplexer Erwartungen

Barbara M. Kehm

1. Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen (123)
 - 1.1. Problemlagen (123)
 - 1.2. Nationale Politik in Deutschland (125)
 - 1.3. Erwartungen an die Hochschulen (129)
2. Reaktionen der Hochschulen (132)
 - 2.1. Kapazitäten und Finanzierung (132)
 - 2.2. Aktivitäten und Strukturen (134)
 - 2.3. Werthaltungen und Motive (136)
3. Angemessenheit der Problemlösungen? (138)
 - 3.1. Reaktionen auf Überkomplexität (138)
 - 3.2. Realistische Erwartungen (139)
 - 3.3. Prioritätensetzungen (140)
 - 3.4. ‚Mittlere Systematisierung‘ als Chance (142)

1. Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen

1.1. Problemlagen

Begriff und Konzept des 'lebenslangen Lernens' sind eng verbunden mit der Entwicklung der postindustriellen Wissens- und Informationsgesellschaft. Diese ist unter anderem gekennzeichnet durch eine Beschleunigung der Wissensproduktion, die rasante Vermehrung von Informationen und ein immer schnelleres Veralten einmal angeeigneter Wissensbestände und Qualifikationen. Um damit angemessen umgehen zu können und vorhandene Qualifikationen zu erhalten und zu erweitern, ist lebenslanges bzw. lebensbegleitendes Lernen als unverzichtbare Aktivität eines jeden einzelnen propagiert worden. Lebenslanges Lernen soll darüber hinaus auch dazu beitragen, mit dem einhergehenden gesellschaftlichen Wandel Schritt zu halten und angesichts der immer schneller aufeinander folgenden Innovationsschübe die eigenen sozialen, ökonomischen und kulturellen Partizipationschancen zu sichern. Pointiert formuliert, ist das Konzept des lebenslangen Lernens eine Sozialtechnologie, die neben ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit auch gesellschaftliche Kohäsion und individuelle Inklusion sichern helfen soll. Den Hochschulen wächst dabei nicht nur die Bereitstellung entsprechender Angebote als neue Aufgabe zu, sondern ihre Bedeutung als Stätten der Wissensproduktion und -distribution hat sich zusätzlich erhöht.

Die Implikationen dieser Entwicklung sind allerdings weniger evident als gemeinhin unterstellt wird. Auf der einen Seite soll lebenslanges Lernen zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung vorhandener Qualifikationen und Kompetenzen beitragen, auf der anderen Seite soziale, kulturelle und politische Teilhabe sichern und solchermassen zu mehr Chancengleichheit und sozialer Kohäsion beitragen. Doch lassen sich aus der Vorstellung, die entstehende Wissensgesellschaft durch lebenslanges Lernen für alle bewältigbar zu machen, indem man breite Zugänge zu Bildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten schafft, die politischen Ziele nicht einfach ableiten.

Erkenntnis- und Sozialtheoretiker haben immer wieder darauf hingewiesen, dass die sich herausbildende Wissensgesellschaft auch von Ausschliessungen und weiteren sozialen Stratifizierungen begleitet sein wird. Darüber hinaus wurden begründete Prognosen geäußert, dass die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft und die Ökonomisierung von Bildung und Wissen zu Zwecken der Sicherung von

nationaler Wettbewerbsfähigkeit und Standortvorteilen auch einen Prozess der Bürokratisierung und Technisierung wissensbasierter Arbeit auslösen werde (vgl. Bell 1973, Castells 1996, Böhm/Stehr 1986, Gibbons et al. 1994). Politisch werde dies mittelfristig dazu führen, dass Fragen der Distribution von Wissen in der Bevölkerung stärker in den Vordergrund politischen Handelns rücken, da das Wissen eine bestimmte Form von Eigentum oder Reichtum darstellt.

In einem interessanten Kontrast zu diesen von der Erkenntnistheorie herausgearbeiteten Prognosen und Entwicklungstrends stehen die Politiken internationaler bzw. supranationaler Organisationen wie der EU, der OECD oder der UNESCO, die von den nationalen Politiken der Mitgliedstaaten aufgenommen werden. In den relevanten programmatischen Aussagen werden insbesondere solche Auffassungen betont, die von den Chancengleichheits-, Integrations- und Inklusionspotentialen der Wissensgesellschaft ausgehen, zumindest dann, wenn möglichst viele Menschen sich an Prozessen des lebenslangen Lernens beteiligen. Die Ziele, die sich mit diesem Begriff verbinden, stellen vorrangig intrinsische, kulturelle und auf die Entwicklung der Persönlichkeit bezogene Werte in den Vordergrund. So formuliert z.B. der UNESCO-Bericht die vier Säulen, die lebenslanges Lernen umfassen müsse, als "learning to be, learning to know, learning to do, and learning to live together" (Delors, 1996, 73ff.). Die OECD betont den intrinsischen Charakter lebenslangen Lernens gegenüber dem instrumentellen und verspricht sich von seiner Umsetzung einen universellen Zugang zu Lernmöglichkeiten unabhängig von Alter, Geschlecht oder Beschäftigungsstatus:

"This view of learning embraces individual and social development of all kinds and in all settings – formally, in schools, vocational, tertiary and adult education institutions, and non-formally, at home, at work and in the community. The approach is systemwide; it focuses on the standards of knowledge and skills needed by all, regardless of age. It emphasizes the need to prepare and motivate all children at an early age for learning over a lifetime, and directs efforts to ensure that all adults, employed and unemployed, who need to retrain or upgrade their skills, are provided with opportunities to do so." (OECD 1996, S. 15)

Auch die Europäische Union, die 1997 zum Jahr des 'Lebenslangen Lernens' deklarierte, setzt in diesem Kontext auf mehr Integration, Partizipation und Chancengleichheit. Allerdings wird die Werteskala, die sich mit dem Konzept und Diskurs verbindet, um einiges erweitert. Internationalisierung, Flexibilisierung und Mobilität der Arbeitskräfte gehören dazu: "The notion of lifelong learning is defined as encompassing all purposeful learning activity, whether formal or informal, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and compe-

tencies." (European Commission, 1999) Prioritäres Ziel ist die Herstellung von 'Beschäftigungsfähigkeit'.

Bemerkenswert ist an dieser Entwicklung und Neufassung des Weiterbildungsbegriffs dreierlei:

1. wird die Gleichrangigkeit formalen und informellen Lernens betont, d.h. Lernen kann und soll überall stattfinden – in der Familie, am Arbeitsplatz, in der Freizeit und in Bildungsinstitutionen – und als gleichwertig anerkannt werden. Lernen erfolgt unabhängig von Zeit, Ort und Alter. Von den Bildungsinstitutionen wird eine entsprechende Anerkennung des informellen Wissenserwerbs und Erfahrungslernens erwartet, die ihren derzeit noch bestehenden Strukturen und Funktionsweisen widerspricht.
2. ist die Wahrnehmung solcher Möglichkeiten jedem einzelnen überlassen, auch wenn Zugänge zu Bildungsmöglichkeiten geöffnet und erweitert werden. Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit werden nicht mehr allein durch ein staatliches Bildungssystem gesichert. Dies ist bereits jetzt nicht mehr kostenlos für die Teilnehmenden. Die Verantwortung für den Erwerb der in der Wissensgesellschaft erforderlichen Kompetenzen wird damit den Individuen aufgebürdet und nicht jeder wird sich dies leisten können. Die Distribution des neuen Wissens wird solchermassen zum ökonomischen Faktor und es kündigt sich – wie bei der Rente – eine Privatisierung von Teilhabechancen an.
3. verlangen die neuen Kompetenzen und Fähigkeiten, die der einzelne in der Wissens- und Informationsgesellschaft benötigt, neue Lehr- und Lernformen - vom Lehren zum Lernen, das Lernen lernen, etc. - und neue Wissensinhalte, die stärker als je zuvor von externen Themen, Fragestellungen und Problemlösungsmöglichkeiten bestimmt sind und nicht mehr den konventionellen Paradigmen akademischer Disziplinen und Fachkulturen entsprechen. Es geht um Kompetenzentwicklung viel mehr als um konventionellen Wissenserwerb.

1.2. Nationale Politik in Deutschland

Auch in Deutschland steht die Forderung nach Ausbau von Angeboten im Rahmen des lebenslangen Lernens relativ hoch auf der politischen Tagesordnung. Dabei werden die programmatischen Aussagen supranationaler Organisationen aufgegriffen und dominieren den nationalen politischen Diskurs. In seinem vielzitierten Gutachten für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft Forschung und

Technologie hat Dohmen die Entwicklung vom traditionellen Weiterbildungskonzept zum Konzept des lebenslangen Lernens knapp skizziert:

"Der Deutsche Bildungsrat hat 'Weiterbildung' ... definiert als 'Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase' (Deutscher Bildungsrat 1973, 197). Diese klassische Definition ... ist aber heute in der Perspektive des neuen 'Zeitalters des lebenslangen Lernens' revisionsbedürftig. 'Weiterbildung' wird in der Perspektive eines umfassenderen lebenslangen Lernens zum Oberbegriff für jede Kompetenzentwicklung durch Lernen nach der ersten Bildungsphase. Dabei schließt der Begriff 'Lernen' uneingeschränkt jede Form persönlicher Informations- und Erfahrungsverarbeitung (organisiert oder informell, fremd- oder selbstgesteuert) ein." (Dohmen 1996, 85)

Im Unterschied zu Dohmen, der bei diesem neuen Konzept des lebenslangen Lernens insbesondere die drei Dimensionen der "personalen Entwicklung und Identitätsbildung, der Sozialisation und Rollenqualifizierung und der partizipativen Weltgestaltung und Problemlösung" (ebd., 85) hervorhebt und sich damit eng an die programmatischen Aussagen supranationaler Organisationen anlehnt, vertreten die politischen Akteure in Deutschland eine etwas andere Position. So sind neben Chancengleichheit, Partizipation und Demokratisierung auch deutlichere ökonomische Untertöne auszumachen, etwa Wettbewerbsfähigkeit, Sicherung und Ausbau von Standortvorteilen eines rohstoffarmen Landes in den relevanten Wissens- und Technologiebereichen, Vermittlung und Aneignung von Schlüsselqualifikationen, Flexibilität und Mobilität der hochqualifizierten Arbeitskräfte etc.

"This consensus is also driven by economic pressure: the realisation that Germany can succeed economically in the world market only if it has outstanding quality, innovation and reliability in its production and service structure; and the awareness that the resulting need for autonomously operating teams ... able to respond quickly and intelligently, on location, to changing requirements, means that all levels of companies, institutions and society must constantly be learning." (BMBF 1997, S. 18)

Es bleibt zunächst festzuhalten, dass sich mit den Vorstellungen zum Konzept des lebenslangen Lernens nicht nur eine Neuformulierung des Verständnisses von Hochschulbildung verbindet, sondern auch die Definition neuer Funktionen der Hochschulen. Durch Hochschulbildung sollen in stärkerem Masse als zuvor übertragbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die für unterschiedlichste Tätigkeitsbereiche und diverse soziale bzw. kulturelle Zusammenhänge Problemlösungskompetenz herstellen. Diese Aufgabe von Hochschulbildung weicht deutlich von der bisherigen Dominanz der Vermittlung von disziplinär strukturiertem (Fach-)Wissen und den dazu gehörigen Methodenkenntnissen ab. Zugleich sollen

die Hochschulen nicht nur zur Verbesserung der Chancengleichheit, gesellschaftlichen Teilhabe und sozialen Kohäsion beitragen, sondern auch zur Sicherung nationaler wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit und Standortvorteile. Bildung wird solchermassen zur unmittelbaren ökonomischen Ressource im globalen Wettbewerb und lebenslanges Lernen zum Paradigma der mit der Entstehung der Wissensgesellschaft antizipierten sozialen und beschäftigungspolitischen Problemlösungserfordernisse. Solchermassen mit normativen Werten, Funktionen und Erwartungen aufgeladen, kann das Konzept des lebenslangen Lernens als überkomplex bezeichnet werden.

Auch wenn das Konzept des lebenslangen Lernens systemumfassend ist, werden besonders die Hochschulen aufgefordert, ihre Weiterbildungsangebote zu erweitern und entsprechend den neuen Konzepten, Zielen und angestrebten Schlüsselqualifikationen zu reformieren. Zu fragen ist zunächst, welche Möglichkeiten den Hochschulen von politischer Seite eröffnet werden, um die an sie gestellten Forderungen und Erwartungen zu erfüllen. Als gesetzliche Grundlage dient das Hochschulrahmengesetz. Die politischen Akteure von Bund und Ländern verweisen in der Regel zunächst auf die Stärkung der universitären Weiterbildung im Hochschulrahmengesetz von 1998 und den entsprechenden Anpassungen in den Ländergesetzen. Allerdings nahm das Gesetz zwar die Definition von Weiterbildung als gleichrangige Aufgabe neben Forschung und Lehre analog dem Hochschulrahmengesetz von 1976 auf, verzichtete aber auf die zuvor vorhandene Konkretisierung. Statt dessen wird auf größere Autonomie und Flexibilität der Hochschulen sowie eine Modularisierung der Angebote gesetzt, mit dem Argument, dies stärke die Möglichkeiten der Hochschulen, ihre Weiterbildungsangebote zu verbessern (Alesi 1999, 9f.).

Zugleich ist die Diskussion um eine Verbesserung der hochschulischen Weiterbildungsangebote im Sinne lebenslangen Lernens eingebettet in einen allgemeineren Reformkontext. Bereits seit längerem wird die Dienstleistungs- und Servicebereitschaft sowie die Effizienz der Hochschulen bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben infrage gestellt. Strukturreformen, Finanzautonomie, Deregulierung und neue managerialistische Modelle sollen den Hochschulen zu mehr Effizienz verhelfen. Typisch für die an Effizienzsteigerungen orientierten Modelle des neuen Managerialismus in föderalen Staaten sind jedoch ihre zentrifugalen Tendenzen.¹ Einerseits erlangen die Hochschulen durch erweiterte Autonomiespielräume umfang-

¹ Vgl. ausführlicher Kapitel III. in diesem Band, S. 218f.

reichere interne Steuerungsoptionen, andererseits wurden die Exekutivorgane nicht hinreichend gestärkt, um sich gegenüber den existierenden akademischen Selbstverwaltungsgremien der Gruppenuniversität durchsetzen können. Die Verbesserung und Erweiterung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten wächst den Hochschulen im Kontext der derzeitigen Strukturreformen als zusätzliche Aufgabe oder Funktionserweiterung zu. Grundständige Studiengänge sollen stofflich entlastet und Studienzeiten damit verkürzt werden. Ergänzung, Spezialisierung und Auffrischung vorhandener Qualifikationen sollen in späteren Studienphasen stattfinden, für die dann gegebenenfalls auch Studiengebühren erhoben werden können. Dazu dient die Umstellung auf gestufte Studiengänge nach dem Bachelor- und Mastermodell. Schließlich unterstützen sowohl das Bundesministerium als auch die Länder die Umsetzung von Konzepten lebenslangen Lernens durch einige Pilotprojekte und Modellversuche wie z.B. den BLK-Modellversuch "Lebensbegleitendes Lernen für Alle", das Bundesprogramm "Netzwerke Lebensbegleitendes Lernen", das BMBF Leitprojekt zum lebenslangen Lernen oder den 1998 vom BMBF mit 100 Millionen DM gesponsorten Wettbewerb "Nutzung des weltweit verfügbaren Wissens für Aus- und Weiterbildung".

Faßt man die Bemühungen der Politik von Bund und Ländern zur Umsetzung von Konzepten lebenslangen Lernens im Hochschulbereich zusammen, kristallisieren sich drei Aspekte heraus:

1. findet sich eine Reihe von Aktivitäten, in deren Rahmen der Versuch gemacht wird, das hochkomplexe Konzept des lebenslangen Lernens exemplarisch umzusetzen und angemessen komplex oder gar überkomplex abzubilden. In den Modellversuchen, Leit- und Pilotprojekten ist zum Teil mit der Entwicklung einer aufwendigen technologischen Infrastruktur begonnen worden, die von neuen curricularen Konzepten begleitet wird und multimediales Lernen unabhängig von Ort und Zeit ermöglichen soll. Darüber hinaus wird der Vernetzungsgedanke aufgegriffen, so daß die unterschiedlichsten Partner auf dem Weiterbildungsmarkt kooperieren können, sich die Angebote und Zugangsmöglichkeiten wechselseitig ergänzen und formale und informelle Lernorte verknüpft werden. Der Aufbau solcher Strukturen ist allerdings derzeit so kostenaufwendig, dass er nur exemplarisch und punktuell geschehen kann. Darüber hinaus bleibt fraglich, inwieweit sich diese Strukturen erhalten und weiterentwickeln lassen, wenn die Finanzierung der Projekte ausgelaufen ist.
2. ist eine staatliche Deregulierung zu beobachten, die mit dem Argument begründet wird, Hemmnisse abbauen zu wollen, die der Weiterentwicklung von

Angeboten lebenslangen Lernens an den Hochschulen entgegenstehen. Eingebettet in den derzeitigen übergreifenden Hochschulreformkontext, gehört die Verbesserung und Erweiterung von Angeboten lebenslangen Lernens zu den neuen Funktionszuweisungen, denen die Hochschulen im Austausch für erweiterte interne Autonomiespielräume nachkommen sollen. Damit werden das Problem und die Aufgabe seiner Lösung von der politischen Ebene auf die Ebene der Hochschulen verschoben und Erwartungen an die Hochschulen formuliert, von denen sich die dortigen Akteure überfordert fühlen.

3. Drittens wird die Frage nach der Umsetzung von Konzepten lebenslangen Lernens symbolisch beantwortet. Verlautbarungen, Erklärungen, Konferenzen, Thematisierung des lebenslangen Lernens im Rahmen der deutschen EU-Präsidentschaft, programmatische Aussagen oder Wettbewerbe greifen zumeist Empfehlungen und programmatische Aussagen von UNESCO, OECD oder der Europäischen Kommission auf und bedienen sie rhetorisch.

1.3. *Erwartungen an die Hochschulen*

Parallel zu den politischen Aktivitäten und Programmen im Bereich der Weiterbildung haben sich auch die verschiedenen bildungs- und wissenschaftspolitischen Gremien seit mehr als 30 Jahren mit Fragen der Weiterbildung an Hochschulen beschäftigt. Angefangen von den Forderungen des Wissenschaftsrats zur Einrichtung von "Kontaktstellen für die wissenschaftliche Weiterbildung" an den Hochschulen (1966), über die in regelmäßigen Abständen erfolgenden Empfehlungen und Stellungnahmen von HRK, BLK, KMK, KAW und Wissenschaftsrat zur Verbesserung der administrativen, rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen, bis hin zu neueren Positionspapieren über Strategien und Dimensionen lebenslangen Lernens an Hochschulen (vgl. Kehm 1999). Deutlich wird in diesen Stellungnahmen und Empfehlungen dreierlei: Erstens eine kontinuierliche und intensive Beschäftigung mit dem Thema und das Bemühen, die Bedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung bzw. nunmehr lebenslanges Lernen an den Hochschulen zu verbessern. Zweitens eine deutliche Unzufriedenheit mit dem Erreichten, da sich über mehr als 30 Jahre gleichlautende Forderungen wiederholen. Und drittens ein neu entstandener Konsens, die grundständigen Studiengänge stofflich zu entlasten durch eine Verlagerung der Aneignung von Spezialwissen auf spätere Lebensphasen im Rahmen von Weiterbildungsangeboten (Alesi 1999, S. 11f.).

Seit die wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulrahmengesetz von 1976 neben Forschung und Lehre als gleichrangige Aufgabe der Hochschulen verankert wurde, haben sich die Erwartungen und Forderungen an die Hochschulen im Hinblick auf eine adäquate Umsetzung erhöht und vermehrt. Für die Hochschulen ergab sich daraus eine gesteigerte Komplexität der Problemlage in zwei Bereichen:

1. Zum einen konnte keine der involvierten Interessengruppen (Beschäftigter, bildungspolitische Entscheidungsträger, Weiterbildungsinteressenten) jenseits eher allgemein formulierter Schlüsselqualifikationen deutlich machen, welche konkrete Nachfrage von den Hochschulen denn eigentlich bedient werden sollte, so dass die Hochschulen nur mit Angeboten reagieren konnten, die aus den intern vorhandenen Spezialisierungen gespeist wurden.
2. Zum anderen verhinderten haushaltsrechtliche und kapazitätsbezogene Regelungen eine angemessene Reaktion auf die Erwartungen. Zu den fehlenden Anreizen – z.B. keine Anrechnung von Weiterbildungsaktivitäten auf das reguläre Lehrdeputat, keine Möglichkeit der zusätzlichen Vergütung – kamen die traditionellen Werthierarchien hinzu, nach denen Forschung hohe Priorität und Wertschätzung genießt, gefolgt von grundständiger Lehre. Unter den an den Hochschulen Lehrenden und Forschenden hatte die wissenschaftliche Weiterbildung einen eher marginalen Stellenwert. Das schloß lukrative Nebentätigkeiten durch Honorarverträge mit anderen Anbietern von Weiterbildungsmaßnahmen nicht aus, war aber der Initiative und dem Engagement einzelner Hochschulangehöriger überlassen. Eine Strategie und Politik der Institutionen zu Weiterbildungsfragen gab es kaum.

Mit den Jahren entstanden an vielen Hochschulen zentrale Weiterbildungseinrichtungen, deren Aufgabe es war, hochschulische Angebote zu initiieren, zu entwickeln und zu koordinieren, doch blieb nach dem Grundsatz der Freiheit von Forschung und Lehre deren Umsetzung meist den Fachbereichen überlassen. So entstanden eine Reihe von Weiterbildungs-, Aufbau- und Ergänzungsstudiengängen, die Mehrheit der Angebote beschränkte sich jedoch auf Kurzveranstaltungen, Seminarreihen, Ringvorlesungen, Workshops ohne geregelte Zertifizierung und Qualitätskontrolle. Daneben gab es für Interessenten die Möglichkeit, sich als Gasthörer einzuschreiben und an den regulären Veranstaltungen des grundständigen Studiums teilzunehmen, ohne jedoch das Recht zur Ablegung einer Prüfung und zum Erwerb eines akademischen Grades zu besitzen. Ältere Erwachsene mit entsprechender Hochschulzugangsqualifikation konnten sich als reguläre Studierende einschreiben und wurden wie die regulären Studierenden behandelt. An einer Reihe

von Hochschulen entstanden darüber hinaus Seniorenkollegs oder Studienangebote, die speziell für ältere Menschen zugeschnitten waren, die nicht mehr im Beruf standen. Für die meisten Lehrenden waren allerdings Aktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der eigenen Hochschule eine zusätzliche Belastung, die ihnen weder gesteigerte Reputation noch zusätzliches Einkommen versprach.

Angesichts der relativ differenzierten und nur vage geregelten, aber mit vielen Ansprüchen und Hemmnissen versehenen Weiterbildungssituation an den Hochschulen ergibt sich durch das Konzept des lebenslangen Lernens nun eine weitere Steigerung der Komplexität. Nicht nur sollen die Hochschulen etwas, das nie zufriedenstellend funktioniert hat, verbessern, erweitern, reformieren, sondern ohne flächendeckende finanzielle und kapazitäre Unterstützung grundsätzlich umgestalten und dabei neue für die Gestaltung und Problemlösungskapazität der Wissensgesellschaft zentrale Funktionen übernehmen. Die Erwartungen, die von Politik, Gesellschaft und Wirtschaft an die Hochschulen gerichtet werden, lassen sich in drei Dimensionen systematisieren.

- (a) *Flexibler und offener Zugang und Modularisierung*: Der Zugang soll für neue Typen von Studierenden mit und ohne formale Zugangsberechtigung geöffnet und flexible Einstiegs-, Ausstiegs- und Unterbrechungsmöglichkeiten geschaffen werden. Auf der Basis modularisierter Curricula und eines Credit-Point-Systems sollen die Teilnehmer Wissens Elemente und Kompetenzen bis zu einem Abschluß akkumulieren können. Darüber hinaus sollen die Hochschulen informelles Lernen und außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen und Qualifikationen auf die für einen Abschluß oder ein Zertifikat zu erwerbenden Credit Points anrechnen.
- (b) *Nachfrageorientierung und lernzentrierte Vermittlungsformen*: Es soll eine Fokusverschiebung vom Angebot zur Nachfrage und vom Lehren zum Lernen stattfinden. Dies bedeutet nicht nur eine engere regionale oder überregionale Kooperation mit Beschäftigern und entsprechende Bedarfsanalysen, sondern zugleich auch eine Orientierung der Inhalte an den Problemlösungsbedürfnissen von Wirtschaft und Gesellschaft, Lebens- und Arbeitswelt. Lehren wird dann zunehmend darin bestehen, gemeinsam mit den Teilnehmern deren Erfahrungen, Probleme und neue Anforderungen zu reflektieren und Bewältigungsstrategien oder Lösungsmöglichkeiten zu erörtern.
- (c) *Verschiebung der epistemologischen Balance von der Lernsubstanz zum Lernprozess*: Curriculare Inhalte werden immer weniger von traditionellem disziplinärem Fachwissen geprägt und zunehmend extern bestimmt. Darüber hinaus

sollen die Teilnehmer zu selbstgesteuertem Lernen angeleitet werden, d.h. es soll eine Vermittlung von Methoden und Fähigkeiten stattfinden, kontinuierlich zu lernen, eigene Wissens- und Kompetenzlücken zu identifizieren, Möglichkeiten zu nutzen, diese zu füllen und eigene Fortschritte zu verfolgen.

Mit diesen konzeptionellen Elementen lebenslangen Lernens werden die Hochschulen konfrontiert, und es wird von ihnen eine angemessene Umsetzung erwartet. Staatliche Deregulierung, Globalhaushalte mit Finanzautonomie und größere Spielräume bei der internen Steuerung und institutionellen Profilbildung haben den Hochschulen zwar einerseits neue Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet, doch bleibt die Frage zu beantworten, wie die überkomplexen Erwartungen in angemessene Aktivitäten umgesetzt werden können, die den Hochschulen Legitimität ohne Identitätsverluste verschaffen und zugleich Gestaltungsmöglichkeiten erhalten.

2. Reaktionen der Hochschulen

2.1. Kapazitäten und Finanzierung

Den an die Hochschulen gerichteten Vorwürfen, sie nähmen die Weiterbildung nicht ernst genug und würden nicht hinreichend flexibel und offen auf Nachfrage und Bedürfnisse reagieren, ist seitens der Hochschulen immer wieder entgegengehalten worden, dass es angesichts der Überlast an Studierenden in den grundständigen Studiengängen keine ausreichenden Kapazitäten gebe, die Finanzlage eine Erweiterung der Angebote nicht erlaube und das Dienstrecht, die Haushaltsgesetze, Gebührenordnungen und Honorarvorschriften kaum Anreize bieten würden, die wissenschaftliche Weiterbildung zu verbessern, erweitern und zu einem Modell lebenslangen Lernens auszubauen.

Eine Bestandsaufnahme von Ende der 70er Jahre ergab, daß weniger als ein Prozent der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen selbst stattfand, aber etwa 40 Prozent der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote anderer Träger von Hochschulpersonal durchgeführt wurden (Allesch et al. 1981). Die prozentualen Anteile dürften sich geändert haben, aber die Proportionen fallen weiterhin auseinander. Eine neuere Übersicht des Berichtssystems Weiterbildung gibt an, dass 1996 etwa acht Prozent der Weiterbildungsteilnehmer Angebote der Hochschulen wahrnahmen (BMBF 1996, 237). Ist die Weiterbildung also längst aus den Hochschulen ausgewandert?

Sicherlich hat sich die Skepsis, die die Hochschulen bereits der wissenschaftlichen Weiterbildung entgegenbrachten, auch auf Erwartungen und Forderungen übertragen, sich dem Konzept des lebenslangen Lernens stärker zu öffnen. Allerdings ist mit der Einführung von Globalhaushalten und der Möglichkeit, kostendeckende Gebühren für Weiterbildungsangebote erheben zu können und vor allem diese nicht an den Staat wieder abführen zu müssen, eine Einnahmequelle geschaffen worden, die die Hochschulen zu nutzen beginnen. Darüber hinaus wurden vielfältige neue Strukturen geschaffen, die eine Umgehung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Vergütung des Lehrpersonals in der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglichen.

Wenn also die attraktive Nachfragesituation nach universitärer Weiterbildung für eine Verbesserung der Ressourcen genutzt werden kann, so ist damit noch nicht das immer wieder in den Vordergrund geschobene Kapazitätsproblem gelöst. Weiterhin sind viele grundständige Studiengänge überlastet, klagen die Professoren über mangelnde Zeit für Forschung und wachsende Anforderungen bei der Betreuung von Studierenden, bei der Wahrnehmung von Selbstverwaltungsaufgaben und der Erbringung von Dienstleistungen (vgl. Enders/Teichler 1995).

Diese kapazitäre Überforderung der Hochschulen wird auf zweierlei Weise beantwortet. Zum einen in der Vervielfältigung von Aktivitäten und Strukturen und einem Trend zur Verlagerung nach außen ohne eine klare und kohärente Strategie, zum anderen im rhetorischen Bedienen der Erwartungen. Angesichts des hohen politischen Stellenwerts von lebenslangem Lernen gilt es derzeit als wenig opportun und politisch nicht korrekt, sich den Anforderungen und Erwartungen einfach zu verweigern oder sich mit dem Hinweis auf andere Prioritäten aus der Diskussion auszuschalten. Dabei zeigt die Vielfalt der Aktivitäten und Strukturen einen Trend zur Überkomplexität, während die Rhetorik eher als unterkomplex zu bezeichnen ist. So werden zum Beispiel bestehende konventionelle Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung ohne große Umstände zu Angeboten im Rahmen lebenslangen Lernens erklärt, wobei sich nur die Bezeichnung ändert, nicht aber Formen und Inhalte. Oder es wird darauf gehofft, dass sich mit der Einführung gestufter Studiengänge nach dem Bachelor- und Master-Modell und einer an das European Credit Transfer System (ECTS) angelehnten Umrechnung von absolvierten Modulen in Credit Points ein großer Teil des Problems lösen lasse. Jedes über das Curriculum des Bachelor-Studiengangs hinausgehende Angebot kann solchermaßen der wissenschaftlichen Weiterbildung oder der Angebotspalette im Rahmen lebenslangen Lernens zugerechnet werden.

Nach Sichtung einer Reihe von einschlägigen Untersuchungen kommt auch Teichler zu dem Schluß, dass die Hochschulen in der Regel keine besonders klare strategische und pro-aktive Rolle in der professionellen Weiterbildung ihrer Absolventen spielen, und dass es - nicht nur in Deutschland - keinen konsistenten politischen Ansatz bezüglich der Rolle gibt, die die Hochschulen im Rahmen von lebenslangem Lernen spielen sollen (Teichler 1999, 47). Zu systematisieren wären also im folgenden die Aktivitäten und Strukturen, die die Hochschulen als Reaktion auf gestiegene Anforderungen und Erwartungen an ihre Weiterbildungsangebote entwickelt haben.

2.2. *Aktivitäten und Strukturen*

Die an den Hochschulen im Laufe der Zeit entstandenen Aktivitäten und Strukturen im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung bzw. lebenslangen Lernens lassen sich in sieben Formen systematisieren. Unklar bleiben dabei weiterhin eindeutige Zuordnungsmöglichkeiten zu konventionellen oder neuen Formen der Weiterbildung, weil der dominante Diskurs kaum zwischen beiden unterscheidet und zum Teil die wissenschaftliche Weiterbildung zu lebenslangem Lernen erklärt oder umgekehrt von wissenschaftlicher Weiterbildung redet, wo lebenslanges Lernen gemeint ist.

- (1) Die Herausbildung *zentraler Einrichtungen* an Hochschulen zu Zwecken der Initiierung, Koordinierung und Unterstützung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote seitens der Fachbereiche. An einigen Hochschulen sind diese Einheiten groß genug und mit akademischem Personal ausgestattet, dass eigene Weiterbildungsangebote entwickelt werden. Solche zentralen Einrichtungen gibt es nicht an allen Hochschulen, sie werden aber als Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung von wissenschaftlicher Weiterbildung und Angeboten lebenslangen Lernens angesehen. Ihre Aktivitäten entlasten natürlich auch die Fachbereiche von der Verantwortung, eigene Strategien und Angebote zu entwickeln. Innerhalb der Hochschule bleibt ihr Einfluß aber weitgehend marginal.
- (2) Aufgrund der zum Teil schwierigen haushaltsrechtlichen Lage sind viele Hochschulen dazu übergegangen, ihre Weiterbildungsaktivitäten in *An-Institute* zu verlagern. Solche Ausgründungen, häufig in Kooperation mit einzelnen Firmen, wurden von den bildungspolitischen Gremien zur Umgehung der bestehenden Rechtslage empfohlen und werden von den politischen Entschei-

dungsträgern akzeptiert. Sie ermöglichen bessere Kooperationsformen mit Beschäftigten, Einbeziehung von Experten aus der Praxis in die Weiterbildungsaktivitäten und vor allem wechselseitige Honorarverträge zur Vergütung der Lehre.

- (3) Die *Beteiligung von Lehrpersonal der Hochschule an Angeboten externer Weiterbildungssträger* oder firmeninternen Weiterbildungsmaßnahmen ist eine seit langem gängige Praxis und erfüllt den im Hochschulrahmengesetz verankerten Auftrag, dass die Hochschulen sich an den Weiterbildungsaktivitäten externer Träger beteiligen sollen. Diese Form hochschulischer Weiterbildung hat wohl den größten Umfang, doch gibt es keine Übersichten oder Statistiken darüber. Die Hochschulen selbst wissen meist nicht, wer von ihrem Lehr- und Forschungspersonal in welchem Umfang an diesen Angeboten beteiligt ist, weil die Honorare für solche Vorträge oder Workshops nicht genehmigungspflichtig im Rahmen der Nebentätigkeitsverordnung sind.
- (4) Schreiben sich berufstätige Erwachsene oder ältere Menschen als *Gasthörer oder reguläre Studierende* an der Hochschule ein, können sie in der Regel die stattfindenden Seminare und Vorlesungen besuchen. Es werden weder besondere oder auf ihre speziellen Interessen zugeschnittene Angebote gemacht, noch findet eine gezielte Betreuung und Beratung statt.
- (5) Ein Sonderfall sind die *Seniorenkollegs*, die an vielen Hochschulen zu Zwecken der allgemeinen, d.h. nicht berufsbezogenen, Weiterbildung älterer Studierender eingerichtet worden sind.
- (6) *Aufbau- und Ergänzungsstudiengänge* sowie in den letzten Jahren vermehrt auch *Hybridkonstruktionen neuer Studiengänge* (z.B. ökologische Landwirtschaft, Mediation in Konfliktfällen, Sozialwirtschaft, Pflegewissenschaften, Kulturmanagement) sind meist zwei- bis sechssemestrige Angebote im Rahmen der berufsbezogenen Weiterbildung. Sie werden häufig von berufstätigen Erwachsenen genutzt, um vorhandene Qualifikationen zu ergänzen und erweitern oder sich auf eine berufliche Veränderung vorzubereiten. Die Entstehung solcher Studiengänge ist in der Regel auch ein wichtiger Indikator für die Professionalisierung und Verwissenschaftlichung von Berufsfeldern, in denen zuvor keine Hochschulzertifikate verlangt wurden.
- (7) Die Einführung gestufter Studiengänge nach dem *Bachelor- und Master-Modell*, die sich zur Zeit rasant vermehren, wird von vielen Hochschulen als Problemlösung par excellence der verschiedensten Reformanforderungen gesehen: Verkürzung von Studienzeiten, Entrümpelung der Curricula, Abbau der

Überlast, Modernisierung der Studieninhalte und auch Erweiterung der Angebote lebenslangen Lernens. Vielfach werden kurzerhand alle Studienangebote jenseits der neuen Bachelor-Studiengänge zu Maßnahmen im Bereich des lebenslangen Lernens erklärt, womit man nicht nur die externen Erwartungen zu befriedigen hofft, sondern auch glaubt, seiner Pflicht genüge getan zu haben.

Es gibt auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung und der Angebote lebenslangen Lernens an Hochschulen also eine große Palette an Aktivitäten, die als Reaktion auf unterschiedlichste Anforderungen und differenzierte Nachfrage gefaßt werden können. Zugleich ist jedoch an den meisten Hochschulen eine praktische Überforderung der Akteure festzustellen, die sich im Verlauf der Jahre als ein zum Teil unsystematisches Nebeneinander von Aktivitäten im selben Feld herausgebildet hat, ohne dass es seitens der Hochschulleitungen gezielte Strategien gäbe. Dies ist nicht nur in Deutschland der Fall. Eine europäisch vergleichende Studie der Angebote lebenslangen Lernens an ausgewählten Universitäten in sieben Ländern hat ergeben, dass wissenschaftliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen unterstützt und propagiert werden, aber kohärente institutionelle Strategien häufig fehlen (Kokosalakis et al. 2000). Die überkomplexen Erwartungen werden in überkomplexen Aktivitäten abgebildet. Faulstich et al. (1991) haben in einem Weiterbildungsgutachten für die hessische Landesregierung bereits Anfang der neunziger Jahre den Vorschlag einer "mittleren Systematisierung" (ebd., 42ff.) gemacht, um dieses Problem zu lösen. Darauf wird im weiteren noch zurückzukommen sein.

2.3. *Werthaltungen und Motive*

Die Komplexität des Problembereichs wird schließlich zusätzlich erhöht durch die Gemengelage an Werthaltungen und Motiven, mit denen wissenschaftliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen an den Universitäten konfrontiert sind. Diese Werte und Motive bewegen sich innerhalb des bekannten Clark'schen Dreiecks und lassen sich charakterisieren als ökonomische Werte und Motive (Markt), demokratische Werte und Motive (Staat) sowie akademische Werte und Motive (akademische Oligarchie). Lebenslanges Lernen wird zum einen von der Bildungspolitik propagiert, um die für die nationale Wettbewerbsfähigkeit in einer globalisierten Wissensgesellschaft erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen zu erzielen. Beschäftigungsfähigkeit, Flexibilität und Mobilität sind in diesem Kontext die Schlüsselbegriffe. Doch auch die Hochschulen haben zunehmend ein ökonomisches Interesse, da die bestehende Nachfragesituation für die Erweiterung der eigenen Res-

sources genutzt werden kann. Unter den Bedingungen staatlicher Deregulierung und größerer institutioneller Finanzautonomie gewinnen Möglichkeiten der Einkommensgenerierung für die chronisch unterfinanzierten Hochschulen eine erhöhte Attraktivität.

Wir haben zwar bereits zu Beginn dieses Beitrags deutlich zu machen versucht, dass das Konzept des lebenslangen Lernens vorrangig über seine auf Partizipation, Chancengleichheit und Inklusion zielenden Werte diskursiv legitimiert wird, um den krassen Utilitarismus der ökonomischen Motive weniger zum Vorschein kommen zu lassen. Dies sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Wissen und Informationen in der Wissensgesellschaft – verbunden mit den neuen Technologien – ökonomisch relevante Produkte sind, so dass auch die Produktion und Distribution von Wissen nach und nach den Marktgesetzen unterworfen wird. Bildung erhält damit einen vollständig neuen Charakter. Die demokratischen und auf Inklusion und Teilhabe zielenden Werthaltungen und Motive, mit denen die Notwendigkeit lebenslangen Lernens für alle begründet wird, dienen dann der Sicherung sozialer Kohärenz. Doch sollen über lebenslanges Lernen ganz neue Formen von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen vermittelt werden, als dies traditionell und bis heute an den Universitäten der Fall ist.

Die neuen Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der Relevanz eines bestimmten aus der Praxis generierten Wissens und damit bestimmter Wissensformen und Fragestellungen, die ihren Ausgangspunkt ebenfalls in der externen Arbeits- und Lebenswelt haben, scheinen zunächst inkompatibel mit den forschungsorientierten und disziplinären Paradigmen, aus denen sich das an den Universitäten traditionell vermittelte Wissen generiert und in denen es organisiert ist. Gleichmaßen ist die Relevanz der für die Wissensgesellschaft notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen eine andere als die Relevanz von Fragestellungen, die sich aus dem disziplinär erzeugten und kodierte Wissen ergibt. Darüber hinaus muß die Frage gestellt werden, ob die nachgefragten Fähigkeiten, Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen auf derselben kognitiven Ebene anzusiedeln sind wie das an den Universitäten erzeugte und vermittelte (Fach-)Wissen. Hinsichtlich der Fähigkeit zur Bedienung dieser neuen Erwartungen und Anforderungen haben die traditionell praxisorientierten Fachhochschulen hier den Universitäten etwas voraus.

Innerhalb der auf wissenschaftliche Reputation bedachten 'scientific community' hat Weiterbildung oder lebenslanges Lernen aufgrund der geschilderten paradigmatischen Unverträglichkeiten keinen großen Stellenwert. Trotz aller nachdrücklichen Erwartungen und Anforderungen sowie der Vielfalt der Aktivitäten ist

dieser Bereich an den Universitäten weiterhin marginal. Da sich Relevanz und Nützlichkeit von in der Wissensgesellschaft nachgefragtem Wissen und Qualifikationen aus anderen als den akademischen Kriterien speisen und weder intra-institutionell noch wissenschaftlich hinreichend attraktive Anreize für ein umfassenderes Engagement im Bereich lebenslangen Lernens bestehen, kommt es zu einer weiteren Komplexitätssteigerung im Umgang mit dem Problem. An den Hochschulen sind Weiterbildung und lebenslanges Lernen einerseits marginalisiert, andererseits unsystematisch und meist überkomplex implementiert, während zugleich ein nicht unbeträchtlicher Teil des Hochschulpersonals die Aktivitäten und Angebote externer Träger bedient, weil hier zumindest der Anreiz einer finanziellen Honorierung gegeben ist.

3. Angemessenheit der Problemlösungen?

3.1. Reaktionen auf Überkomplexität

Bezüglich der Komplexitätsfrage kann zusammenfassend festgestellt werden, dass das komplexe Problem der Umsetzung lebenslangen Lernens an den Universitäten nicht angemessen komplex gelöst wird, sondern einerseits unterkomplex und andererseits durch Komplexitätssteigerung. Ersteres ist der Fall, wo mit bloßer Rhetorik auf die verschiedenen Anforderungen und Erwartungen reagiert wird, z.B. durch Umdefinition anderer Reformansätze, wie die Einführung gestufter Studiengänge, als Lösung oder den Verweis auf mangelnde Kapazitäten durch Überlast und die Priorität von Forschung und grundständiger Lehre. Letzteres ist der Fall bei unsystematischer Vervielfältigung der Aktivitäten ohne konsistente institutionelle Strategie.

Aber auch die Aktivitäten im Rahmen der konventionellen wissenschaftlichen Weiterbildung haben nur in wenigen Ausnahmefällen den inhaltlichen und methodischen Charakter lebenslangen Lernens. Viele Akteure bleiben bei den üblichen Formen und ziehen es vor, weiterhin von wissenschaftlicher Weiterbildung zu reden. In anderen Fällen werden die Termini synonym gesetzt, und was zuvor unter wissenschaftlicher Weiterbildung angeboten wird nun als lebenslanges Lernen bezeichnet (vgl. Lischka 2000). Wir haben es also selbst bei den in der wissenschaftlichen bzw. universitären Weiterbildung aktiven Lehrenden offensichtlich mit einer Überforderung zu tun, auf die nicht angemessen reagiert wird bzw. reagiert werden

kann. Soll diese praktische Überforderung der Akteure in Kauf genommen werden, wenn damit wichtige Ressourcen gesichert werden können? Für eine angemessene Lösung des Problems bieten sich Maßnahmen auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene einerseits und auf der institutionellen Ebene andererseits an, um die bestehende Komplexität soweit zu reduzieren, daß daraus adäquate Handlungsstrategien abgeleitet werden können und zugleich das Dilemma von Unterkomplexität oder Überkomplexität vermieden wird.

3.2. *Realistische Erwartungen*

Unser Vorschlag ist zunächst, von politischer und gesellschaftlicher Seite realistischere Erwartungen an die von den Hochschulen zu erbringenden Leistungen im Feld des lebenslangen Lernens zu formulieren. Angesichts unbestreitbar weiter bestehender kapazitärer Engpässe und einer derzeit in Umsetzung befindlichen Hochschulreformagenda, die tief und folgelastig in die bestehenden Hochschulstrukturen eingreift, kann von den Hochschulen billigerweise kaum erwartet werden, daß sie sich auf ein weiteres Reformfeld einlassen, zumal die Frage lebenslangen Lernens nicht sehr hoch auf der Prestigeskala angesiedelt ist. Die Hochschulen fühlen sich zu recht auch nicht für alle potentiellen InteressentInnen an lebenslangem Lernen zuständig. Solange die Erhebung kostendeckender Gebühren die Ausnahme ist, sollten sie nicht gegen andere Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt konkurrieren müssen. Außerdem wurden von dieser Seite bereits seit langem Wettbewerbsverzerrungen geltend gemacht. Auch mit den Erwartungen der Beschäftigter haben sich die Hochschulen seit langem schwer getan. Jenseits von Schlüsselqualifikationen wurden immer wieder punktgenaue Angebote und sehr viel stärkere Bedarfs- bzw. Nachfrageorientierung von der Wirtschaft gefordert, die aber meist nicht in der Lage war, ihren Bedarf so zu formulieren, dass die Hochschulen in der geforderten Weise hätten reagieren können (vgl. Fries 1997).

Um bei der problematischen Gemengelage von überkomplexen und unterkomplexen Reaktionen auf deutlich hochkomplexe Erwartungen eine weitere Systematisierung zu erreichen, darf nicht von jeder Hochschule allseitige Bedarfsdeckung erwartet werden. Folgende Punkte könnten als Folie dienen, mit deren Hilfe angemessen komplex auf die Erwartungen reagiert werden kann:

- Genauere Markt- und Bedarfsanalysen sollten durchgeführt und
- spezifische, dem jeweiligen Hochschulstandort und institutionellen Profil angemessene Adressaten und Zielgruppen für Angebote lebenslangen Ler-

nens bestimmt werden. Hierbei läßt sich u.a. auch an eine Umsetzung nach dem Beispiel Schwedens denken, wo Firmen häufig spezielle Weiterbildungsangebote für ihre eigenen Beschäftigten von Hochschulen entwickeln lassen bzw. bei diesen in Auftrag geben, die von der grundständigen Lehre abgekoppelt sind.

- Um auf die differenzierte Nachfrage mit einer Differenzierung der Angebote antworten zu können und
- die für die gewählten Optionen notwendige Infrastruktur und Ausstattung zu erreichen, bedarf es einer engeren Kooperation zwischen Hochschulen, Beschäftigern und politischen Entscheidungsträgern.
- Staatlicherseits müssen rechtliche Rahmenbedingen (Dienstrecht, Haushaltsrecht, Gebühren- und Entgeltverordnungen sowie die Kapazitätsverordnung) verändert und den Anforderungen und Erwartungen angepaßt werden.
- Den Hochschulen selbst müssen Mittel zur Verfügung gestellt werden, um die neuen Formen und Inhalte lebenslangen Lernens zunächst experimentell entwickeln und einführen zu können. Dabei ist die Infrastruktur so anzulegen, dass spätere Vernetzung mit anderen, komplementären Formen und Inhalten möglich ist.
- Schließlich muß den Hochschulen die Möglichkeit gegeben werden, in die Weiterbildung des Hochschulpersonals zu investieren, damit sich die Lehrenden auf den erweiterten Aufgabenkreis vorbereiten können, und
- es müssen Anreize geschaffen werden, um mehr Engagement seitens der Lehrenden im Bereich des lebenslangen Lernens zu erreichen bzw. zumindest eine höhere Priorität des lebenslangen Lernens an den Hochschulen.

3.3. *Prioritätensetzungen*

Die Abbildung überkomplexer Erwartungen an die Hochschulen im Hinblick auf Strukturen und Inhalte ihrer Angebote im Rahmen lebenslangen Lernens in teilweise überkomplexe Aktivitäten löst das Problem also nicht. Im vorigen Abschnitt wurde für die Formulierung realistischer Erwartungen seitens Wirtschaft, Gesellschaft und Politik argumentiert. In diesem Abschnitt soll ein Vorschlag gemacht werden, wie die Hochschulen mit der Situation umgehen können. Ein Schlüsselkonzept ist unseres Erachtens Differenzierung.

Wir haben zu klären versucht, wie wachsende Komplexität mit Hilfe von Komplexitätsreduktion bewältigt werden kann. Dazu gehören die Beschränkung auf Wesentliches, die Bestimmung von Ursache-Wirkungsbeziehungen, die Auswahl der Handlungsoptionen, die Organisation von Problemlösungsmöglichkeiten und die Steuerung von Prozessen.² Bezüglich der Verankerung von lebenslangem Lernen an Hochschulen ist eine neue Unübersichtlichkeit zu beobachten. Die Anforderungen sind teils klar, teils widersprüchlich. Es fehlt eine ausreichende Finanzierung der neuen Aufgaben und Anreize, die in der Lage wären, die geringe Wertschätzung von lebenslangem Lernen auf der akademischen Prioritätenliste zu überwinden.

Eine vielfach anzutreffende Maßnahme der Komplexitätsreduktion ist die Deklaration gängiger Weiterbildungsangebote zu lebenslangem Lernen sowie das Verschieben des Problems in die Bachelor/Master-Debatte. Diese Option wurde bereits weiter oben als unterkomplexe Lösung bezeichnet, hat aber den Vorteil, zumindest rhetorisch die Erwartungen zu bedienen und sich damit angesichts der politischen Priorität des Problems politisch korrekt zu verhalten. Dies mag notwendig sein, zumindest solange von externen Akteuren überkomplexe Erwartungen formuliert werden, ist allerdings nicht hinreichend. Institutionsintern sollten die Erwartungen aufgegriffen werden, müssen dann aber standort- und profilgerecht umgewandelt werden. Dies erfordert klare, von möglichst vielen institutionellen Akteuren geteilte Prioritätensetzungen. Da viele deutsche Hochschulen zur Zeit an ihrer Profilbildung arbeiten, können Fragen der Weiterbildung bzw. der Angebote lebenslangen Lernens in diese Profilbildung mit eingehen. Ein solcher Prozeß, nämlich lebenslanges Lernen als Element der spezifischen institutionellen Profilbildung zu betrachten, ermöglichte angemessene Reaktionen auf mehreren Ebenen zugleich:

- (a) die differenzierte und sich ständig weiter differenzierende Nachfragesituation;
- (b) die von politischer Seite weitgehend stillschweigend betriebene Differenzierung des deutschen Hochschulsystems insgesamt;
- (c) die Herstellung einer gewissen Systematik oder Paßfähigkeit zwischen profilgerechten Angeboten, die mit den vorhandenen Möglichkeiten gemacht werden können, und dem übrigen Markt von Angeboten seitens der Weiterbildungsträger unterschiedlichster Provenienz.

² Vgl. Kapitel II.3. in diesem Band, S. 99.

3.4. ‚Mittlere Systematisierung‘ als Chance

Um die hier dargestellte komplexe Problemlage zusammenfassend bewerten zu können, soll auf einen bereits Anfang der neunziger Jahre geprägten Schlüsselbegriff zurückgegriffen werden, der einem Gutachten zur hessischen Weiterbildung entstammt, nämlich den der 'mittleren Systematisierung' (Faulstich et al. 1991). Die Gutachter gingen damals davon aus, dass die Weiterbildung ein Wachstum und einen Bedeutungsgewinn erreicht habe, dass der qualitative Sprung zur Ebene einer 'mittleren Systematisierung' möglich sei, die folgende Aspekte betreffe:

1. Angebote und Strukturen,
2. Ressourcenaufbringung und -nutzung,
3. das Verhältnis von Lernen und Praxis,
4. die Infrastruktur und
5. die regelhafte Abstimmung und Kooperation der Entscheidungsträger (ebd., 42f.)

Für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen können Ansätze zur Systematisierung der in der Aufzählung genannten Aspekte festgestellt werden, doch ist der Prozess bei weitem nicht abgeschlossen. So ist z.B. die Ressourcenaufbringung und -nutzung an Hochschulen mit kameralistischer Haushaltsführung weiterhin unklar. Auch die Abstimmung und Kooperation der Entscheidungsträger weist vielerorts noch Defizite auf (vgl. Fries 1997, Alesi 1999). Zugleich wird nun ein weiterer Schritt in Richtung lebenslanges Lernen gefordert. Für die damit verknüpften Erwartungen und Anforderungen trifft zu, was Begriff und Konzept der 'mittleren Systematisierung' in dem Gutachten beschreiben sollten. Sie bilden ein "Spannungsfeld zwischen Offenheit für verschiedene gesellschaftliche Interessen, Programme, Inhaltsbereiche, Angebotsformen einerseits und Kontinuität, Angebotsverläßlichkeit, Zugangssicherheit, Qualität und Transparenz andererseits" (ebd., 220).

Mit 'mittlerer Systematisierung' wollten die Gutachter keineswegs eine vollständige Systematisierung beschreiben, weil Vielfalt, institutioneller und curriculärer Wandel, Optionen der Zwecksetzung, gesellschaftspolitische Pluralität und Mischung der Kostendeckung weiterhin möglich bleiben sollten. Zugleich sollte jedoch so viel Systematisierung vorhanden sein, dass die Transparenz der Angebote, die Chancen möglichst vieler an Beteiligung, die Sicherung der Qualität und die Anerkennung erbrachter Leistungen gegeben sind. Eine stärkere Systematik sahen sie nur erforderlich bei der Setzung von Rahmenbedingungen, der Bereitstellung von Mitteln und der Entwicklung der erforderlichen Infrastruktur (ebd., 44), die

heute die notwendigen Technologien mit einschließen müßten. Mit dem Autonomiezuwachs der Hochschulen durch staatliche Deregulierung sind heute sicher bessere Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen an den Hochschulen geschaffen, doch ist die Bereitstellung von Mitteln und die Entwicklung einer entsprechenden Infrastruktur weiterhin defizitär.

Mit dem Erreichen einer Stufe der 'mittleren Systematisierung' gingen die Gutachter insbesondere davon aus, daß "die Weiterbildung den Charakter des Verstreuten und 'Okkasionellen'" (ebd., 240) verlieren würde. 'Mittlere Systematisierung' wäre dann eine erste Stufe der Vernetzung hin zu einem 'System' lebenslangen Lernens. Dazu braucht es allerdings weiterhin auch eine öffentliche Verantwortung für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, schon allein um soziale Nachteile zu reduzieren, die erforderliche Infrastruktur auszubauen und die Vielfalt der Träger zu sichern (ebd., 241f.).

Trotz veränderter Rahmenbedingungen bleibt den Hochschulen in finanzieller und kapazitärer Hinsicht wenig Spielraum, um angemessene Infrastrukturen aufzubauen und die Motivationshürde bei den Lehrenden hinsichtlich eines vermehrten Engagements in der Weiterbildung und für lebenslanges Lernen zu überwinden. So entsteht die Tendenz zum Aufbau von Parallelstrukturen, die den Ablauf und die Bewältigung des regulären Lehr- und Forschungsbetriebs möglichst wenig tangieren. Mit Parallelstrukturen sind vorrangig die Einrichtung von zentralen Weiterbildungseinheiten und Ausgründungen in Form privatrechtlicher oder An-Institute gemeint. Das schließt den einen oder anderen Modellversuch mit dem Ziel einer stärker integrierten Struktur von grundständiger Lehre und Weiterbildungsangeboten nicht aus, führt aber auch nicht zu einer flächendeckenden und angemessenen Umsetzung von Konzepten des lebenslangen Lernens. Wo die Stufe der 'mittleren Systematisierung' erst punktuell erreicht ist, kann von einem System des lebenslangen Lernens noch lange nicht die Rede sein. Die Hochschulen können die damit verknüpften Erwartungen aus eigener Kraft nicht erfüllen, so dass auch weiterhin erst einmal unterkomplexer und unsystematisch überkomplexer Umgang mit dem Problem zu beobachten sein wird.

II.5.

Qualitätssicherung als Komplexitätsproblem

Die Handhabung eines Zentralthemas der Hochschulreform

Peer Pasternack

1. Qualität als zentrales Hochschulreformproblem (147)
2. Die Hochschulqualitätsdebatte (150)
3. Hochschulqualität: ein neues Beobachtungsschema (157)
 - 3.1. Nützlichkeit (157)
 - 3.2. Systeminterne Anerkennung (159)
 - 3.3. Harte und weiche Faktoren (160)
 - 3.4. Quantität – Qualität erster Ordnung – Qualität zweiter Ordnung (161)
 - 3.5. Nutzung und Vernutzung (162)
 - 3.6. Qualitätsbegriff (165)
4. Qualitätssicherung als Hochschulpolitik (166)

1. Qualität als zentrales Hochschulreformproblem

Die Prioritätensetzungen in der aktuellen Hochschulreformdebatte hängen von der jeweiligen Perspektive ab: Wo Hochschulpolitik zum Bestandteil des Instrumentariums eines Haushaltskonsolidierungs-Zieles erklärt wird, muss Effizienz der Bildungs- und Forschungseinrichtungen Vorrang haben und das Hochschulsystem seine Legitimität daraus beziehen, dass es zur Haushaltskonsolidierung beizutragen vermag. Wo das Ziel hochschulischer Tätigkeiten in Beiträgen zur sozialen Entwicklung, Risiko- und Konfliktbewältigung besteht, kann Effizienz ein ergänzendes wettbewerbliches Moment sein, das die Optimalität der Effektivität des Hochschulsystems befördert und insofern zu dessen Legitimitätsgewinn beiträgt, ohne aber diesen primär zu verursachen. (Vgl. Hein/Pasternack 1998) In dieser Perspektive stehen hier zwei Hochschulreformparadigmen gegeneinander:

- Innerhalb des einen wird die offenkundige Legitimitätskrise der Hochschulen in eine Effizienzkrise übersetzt. Deren Lösung könne im Rahmen einer Organisation des Hochschulsektors, die sich am Referenzmodell von Gütermärkten orientiert und diese Orientierung marktsimulierend umsetzt, erzielt werden. Es handelt sich also um ein *Ökonomisierungsparadigma*.
- Innerhalb des anderen wird die Bewältigung der ebenso offenkundigen Effizienzdefizite zum wettbewerbsfördernden Instrument einer leistungsorientierten Optimierung von Effektivitätsbestrebungen, die zur Wiedergewinnung gesellschaftlicher Akzeptanz der Hochschulen, mithin zur Überwindung ihrer Legitimitätskrise führen. Hier erfolgt die Orientierung an gesellschaftlich relevanten Problemlösungen, d.h. Hochschule wird im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang wahrgenommen. Es handelt sich also um ein *Reproduktionsparadigma*.

Beide Paradigmen inspirieren diverse Steuerungskonzepte, die sich entweder am Referenzmodell 'Markt' oder 'Gesellschaft' orientieren. Das bringt zunächst eine produktive Wettbewerbslichkeit in die Debatten und konkurrierenden Gestaltungsversuche. Diese wiederum laufen vor dem Hintergrund einer monetären Situationsverschärfung ab. Wo quantitative Entwicklungsmöglichkeiten als erschöpft gelten, können weitere Potentiale zwangsläufig allein über Umverteilungen und/oder Qualitätsverbesserungen erschlossen werden. Überdies erzwingt die Entwicklung hin zur Flexibilisierung der Hochschulhaushalte, die Entwicklungsziele zu präzisieren und die Bewertungsmechanismen zu schärfen. Infolgedessen gelangt das Problem der Qualitätssicherung und -entwicklung – nachdem es seit Beginn der 90er

Jahre bereits im Rahmen der „Qualität der Lehre“-Diskussionen getoppt worden war – auf einen Spitzenplatz der hochschulpolitischen Agenda: denn Profilierung, Professionalisierung und hochschulinterne Mittelverteilung verlangen nach Bestimmung auch nichtquantitativer Entwicklungsziele und -wege. Dazu wiederum gehört unmittelbar die Frage nach valider Feststellbarkeit von Qualitätsentwicklung und mithin von Qualität: Mit den flexibilisierten Haushalten wird der Entscheidungsbedarf zu großen Teilen auf die Ebene der Entscheidungsbetroffenen gelegt; die Entscheidungen sind damit um einiges schärfer begründungspflichtig als zuvor; quantifizierende Kriterien als Entscheidungshilfen vermögen diesen erhöhten Legitimationsbedarf nicht hinreichend zu bedienen; daher auch hier, im Bewertungsbereich, die Thematisierung der Qualität.

Auf diese Weise sind zwei getrennte Debatten, die lange Zeit im wesentlichen nebeneinander her stattfanden und nur gelegentliche Verkopplung erfuhren, zusammengeführt worden: zum einen die Debatte zur *Organisation und Steuerung* von Wissenschaftsinstitutionen, zum anderen diejenige zur *Bewertung* von Wissenschaft und Hochschulbildung. Die neuere Evaluationsdebatte bildet den integrierenden Rahmen dieser Zusammenführung. Sie überschreitet den Rahmen der innerhalb der *science of science* geführten Diskussionen über Möglichkeiten und Techniken der Messung von Forschungsleistungen,¹ indem sie stärker instrumentelle Aspekte der Bewertung von Hochschulleistungen einbezieht und zu operationalisieren sucht. Eine zufriedenstellende Lösung des Qualitätsbewertungs-Problems ist freilich auch in der neueren Evaluationsdebatte noch nicht gelungen.

Unter der Voraussetzung, dass der Wettbewerb zwischen Ökonomisierungs- und Reproduktionsparadigma nicht durch ideologisch geprägte, wissenschaftsfremde Entscheidungen über Gebühr verzerrt wird, ist allerdings eine wettbewerbsentscheidende Rolle des Qualitätsproblems zu erwarten. Das meint: Der Erfolg bzw. die Verteilung der Teilerfolge in der Auseinandersetzung zwischen den beiden Reformparadigmen wird entscheidend davon abhängen, binnen welchen Paradigmas es gelingt, innerhalb zweier Dimensionen des Qualitätsproblems überzeugende und akzeptanzfähige Lösungen zu entwickeln:

¹ Vgl. dazu die Bibliographie Daniel/Fisch (1986).

- (a) praktikable *Gestaltungstechniken der Qualitätssicherung und -entwicklung* zu finden und
- (b) erfolgreiche Wege zu beschreiten, eben diese Gestaltungstechniken und ihre Erfolge überzeugend *in verschiedene Teilöffentlichkeiten zu vermitteln*.

Beide Dimensionen erfordern eine Bestimmung dessen,

- (c) *was Qualität ist* bzw. was unter ihr verstanden werden soll, und
- (d) *wie dieses so festzustellen ist*, daß es *intersubjektiv vermittelbar* ist (um hier den im Qualitätskontext sachlich unangemessenen Begriff „objektiv meßbar“ zu vermeiden).

Diese Bestimmungen sind nötig, da im Rahmen der beiden Paradigmen – Ökonomisierung und gesellschaftliche Reproduktion – Qualität bislang so unterschiedlich codiert ist, dass nicht davon gesprochen werden kann, es werde das Gleiche bezeichnet: Die Vertreter des Ökonomisierungsparadigmas nutzen einen der Betriebswirtschaftslehre entlehnten eng utilitaristischen Qualitätsbegriff; innerhalb des Reproduktionsparadigmas dagegen wird dessen kategoriale Fixierung durch die Anforderung ersetzt, anzustrebende und festzustellende Qualität(en) sollte(n) situativ zwischen den Akteuren ausgehandelt werden.

Beide Positionen repräsentieren radikale Komplexitätsreduktionen:

- Die eine externalisiert die Qualitätsbestimmung und -feststellung, indem sie an die Primärunterscheidung von nützlich/nicht nützlich für die Verbraucher von Hochschulleistungen gekoppelt wird.
- Die andere internalisiert die Qualitätsbestimmung und -feststellung, indem sie an die Primärunterscheidung von anerkannt/nicht anerkannt durch die Erzeuger von Hochschulleistungen gekoppelt wird.

Einigungsfähig zwischen beiden Positionen ist allein eine Aussage: Qualität sei ein komplexes Phänomen. Nun gibt sich Komplexität „nicht an der Welt, sondern an ihrem Beobachter ... zu erkennen“ (Baecker 1999, 173). Daher seien zunächst die Beobachtungen näher in Augenschein genommen, um sodann die Angemessenheit der ex- oder implizit angewandten Komplexitätsreduktionen prüfen zu können. Gegebenenfalls wird es sich als nötig erweisen, andere Unterscheidungen zu Grunde zu legen.

2. Die Hochschulqualitätsdebatte

Innerhalb der Debatte zur Hochschulqualität lassen sich vier Fraktionen identifizieren:

- Eine erste Fraktion – die Fundamentalskeptiker – bestreitet rundweg, dass die Qualität hochschulischer Leistung überhaupt angemessen zu bestimmen und zu beschreiben sei; sie entziehe sich, so die Vertreter dieser Position, jeder sinnvollen Operationalisierung.
- Eine andere Fraktion verweist darauf, dass jegliche Qualitätsbewertung und -entwicklung konzeptabhängig sei, wobei das jeweilige Referenzkonzept nur gesellschaftspolitisch definier- und legitimierbar sei.
- Eine dritte Fraktion spricht fortdauernd davon, dass „Qualität zu messen“ sei, wenngleich man sich damit in ein schwieriges Unterfangen begeben, denn Qualität sei mehrdimensional und kontextabhängig, eindeutige Kriterien wären daher kaum zu haben usw.; dies ist also die Fraktion der Problembewussten, die es gleichwohl immer wieder versuchen möchten: daher die Vagheit ihrer Aussagen.
- Die vierte Fraktion – die Protagonisten des Qualitätsmanagements – imaginiert Qualität als *offenkundiges* Phänomen, das insoweit keiner weiteren Problematisierung bedürfe – um sich sofort dem nächsten Schritt zuzuwenden, nämlich Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement ins Werk zu setzen.

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 Wissensseinheit 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 sich als ‘Genie-Faktor’ zusammenfassen lässt. Der Wissenschaftshistoriker Klaus Fischer (1998, 19) 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 imaginiert einen Evaluationsbericht aus dem frühen 17. Jahrhundert, die Bewertung der Leistungen des Faches Mathematik an der Universität Padua betreffend. Dort vertrat 1604 Galileo Galilei das Fach. Fischers fiktionales Evaluationsergebnis lautet:

„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 Tätigkeiten 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 Horoskopfen für reiche Schüler aufbessert. Er soll sich in Zukunft auf seinen Unterricht konzentrieren, da er dafür mehr Talent besitzt als für die Wissenschaft.“ (Fischer 1998a, 399)

Fischer resümiert: Die Geschichte der Wissenschaften wäre vermutlich anders verlaufen, wenn mit ihren Pionieren verfahren worden wäre wie in dem fingierten Evaluationsbericht 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.“ (de Solla Price 1974, 15)

Soweit die prinzipiellen Skeptiker. 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 Problembewussten, die trotz aller Einschränkungen einem gewissen Bewertungsoptimismus anhängen – unsere dritte Fraktion –, finden sich vornehmlich in der Evaluationsforschung. Soweit sie sich mit der Lehrevaluation befassen, stellen sie sich bspw. die Frage: „Was ist gute Lehre?“, und antworten darauf:

„Das erste, woran man wahrscheinlich denkt..., ist das Auftreten der Lehrenden... Selbstverständlich ist dann die nächste Frage, was sind gute Lehrende. Die Antwort auf diese Frage liegt eigentlich auf der Hand, auch wenn über Einzelaspekte immer noch gestritten werden kann. Es gilt als allgemein akzeptiert, daß gute Lehrende den Lehrstoff hervorragend präsentieren, d.h. klar, übersichtlich, strukturiert. Sie sind auch imstande, schwierige Sachverhalte deutlich zu erklären. Weiterhin können sie Interesse wecken, denn sie halten die Veranstaltungen mit sichtbarem Vergnügen ab ... Das ist jedoch nur eine begrenzte Sicht auf die Qualität der Lehre. In der akademischen Lehre ist viel mehr als nur die didaktische Qualität der Lehrenden von Bedeutung. [...] ... wenn wir über qualitativ gute Lehre sprechen, müssen wir viele verschiedene Aspekte berücksichtigen. Insofern müssen wir wirklich aufpassen, wenn wir gute Lehre einschätzen.“ (Willems et al. 1994, 7-9)

Andere Autoren aus dieser Fraktion verweisen darauf, dass es nicht einzusehen sei, „warum eine Expertenorganisation, die einen Großteil ihrer Energie darauf verwendet, andere zu bewerten – und zwar wie die Unterrichtsforschung seit vielen Jahren zeigt, nach durchaus dubiosen Kriterien – die eigenen Leistungen nicht beurteilen können soll“ (Pechar in Köck/Pechar 1997, 52).

In der mit Forschungsevaluation befassten Hochschul- und Wissenschaftsforschung 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 Informationsbedürfnis 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 Indika-

toren zur Messung der Forschungsqualität nur als Korrektiv der Selbstbewertung dienen, nicht aber als Kampfinstrument fremder Interessengruppen gegen die Wissenschaft.“ Und:

„Der Streit, ob und wie man die Qualität von Forschern, von Forschungseinrichtungen und ihrer Produkte erfassen und bewerten kann, ... läßt sich versachlichen, wenn man die Möglichkeiten und Grenzen der Indikatoren präziser bestimmt, falsche Erwartungen korrigiert und bestimmte Grundsätze der Anwendung beachtet werden. Wissenschaftler, an das Privileg der Selbstbewertung gewöhnt, lehnen zunächst einmal jede Bewertung von außen ab. So wenig sie aber erwarten können, dieses Privileg behalten zu dürfen, so verständlich ist ihre Forderung, bei der Bewertung beteiligt zu werden.“ (Weingart 1993, 34)

So 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 Operati-

onalisierungsprobleme schon so sehr groß sind“, heißt es etwa beim Hochschul-Informationssystem (HIS) (Kuhnert in Olbertz/Pasternack 1999, 278).

Die Protagonisten des Qualitätsmanagements schließlich – Fraktion Nr. 4 – 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)

Ursprünglich ein Führungskonzept aus der Privatwirtschaft, gelangt Qualitätsmanagement (QM) auf zweierlei Wegen an die Hochschulen. Zum einen werden strukturelle Parallelen zwischen Dienstleistungsunternehmen und Hochschulen gesehen; das weckt die Hoffnung, Dienstleistungs-QM auch für Hochschulen nutzbringend adaptieren zu können. Zum anderen kommt QM auf dem Umweg über die öffentliche Verwaltung in den Hochschulbereich; in der öffentlichen Verwaltung gilt es als Weg, die zunehmende Komplexität der dort zu lösenden Probleme zu bewältigen: QM soll die Regelsteuerung der Verwaltung, die sich durch deren Rechtsbindung vollzieht, so ergänzen, dass trotz sich vollziehender Komplexitätssteigerungen die Bürgerorientierung verstärkt wird.

Im eigentlichen Sinne freilich ist Qualitätsmanagement kein Management von Qualität, sondern 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. Wenn etwa im QM-Handbuch für die Durchführung von Lehrveranstaltungen steht, dass Folien verwendet werden und welche Formen diese aufweisen sollen, dann ist dies 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 For-

schungsgeldern 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. –

Soweit die vier Fraktionen der Hochschulqualitätsdebatte. Skeptiker wie Protagonisten der Qualitätsentwicklung und -messung treffen sich indessen an einem Punkt: Sie suspendieren in aller Regel das Problem der begrifflichen Bestimmung von Qualität. Wo die eine Seite die Unmöglichkeit einer solchen Bestimmung behauptet, hält man sich seitens der Qualitätsmanager dabei nicht weiter auf, übernimmt entweder den betriebswirtschaftlichen Qualitätsbegriff² oder kommt gleich zur – begrifflich ungeklärten – Sache.

Ein repräsentatives Beispiel zum Umgang mit dem Qualitätsbegriff aus der Evaluationsforschung:

„*Qualität* wird in der Literatur sehr unterschiedlich definiert. Qualität hat häufig widersprüchliche strukturelle und prozedurale Voraussetzungen und erhält dadurch eine Reihe unterschiedliche Dimensionen. Birnbaum beschreibt Qualität als ein relatives Konzept, multidimensional, interpretations- und kontextbestimmt. Ball definiert Qualität als Zweckeignung, als ‘value added’ oder als ‘satisfaction of the client’, während Vroeijenstijn Qualität im Hochschulbereich als erfolgreiche, international anerkannte Ausbildung einer möglichst grossen Anzahl Studenten zu möglichst tiefen Kosten charakterisiert.³ Nach Bussmann ist auch die Effektivität ein Aspekt der Qualität, indem die Übereinstimmung einer geplanten mit einer tatsächlich vollzogenen Handlung bewertet wird.“

So schreibt Schenker-Wicki in ihrer Habilitationsschrift „Evaluation von Hochschulleistungen“, ohne im weiteren eine Erörterung dieser so zahlreichen wie eigentlich auch diskussionsanregenden Qualitätsbestimmungen vorzunehmen. (Schenker-Wicki 1996, 109)

² für diesen repräsentativ etwa das Gabler Wirtschaftslexikon (1998, 1.122): „Güte eines Produkts (Sach- oder Dienstleistung) im Hinblick auf seine Eignung für den Verwender“.

³ wobei, wie anzumerken ist, Vroeijenstijn mit dieser Aussage keineswegs seine eigene Position, sondern die Perspektive des Staates beschrieb („Quality in the eyes of governments can be described as...“), die er von anderen Perspektiven der Hochschulabsolventen, der Studierenden und des akademischen Personals absetzt (vgl. Vroeijenstijn 1993, 52f.).

Aus solchen Unschärfen entstehen Akzeptanzprobleme. Allen mit Hochschulen Befassten und von ihnen Betroffenen ist einsichtig, daß die Qualität den Kern ihrer Leistungen bildet, daß Beurteilungen von innen und außen sich daher an Qualitätsstandards orientieren, daß also Qualität fortlaufend implizit bestimmt und bewertet wird. Um so unbefriedigender muß dann eines erscheinen: wenn diejenige gesellschaftliche Struktur, die sich wesentlich über ihre Funktion legitimiert, Begriffe gültig für andere zu definieren – wenn also die Hochschule an dem Begriff, der die zentrale Eigenschaft ihrer eigenen Leistung beschreibt, scheitert – und sie für dieses Scheitern zudem viele mehr oder weniger gute Gründe formuliert. Ebenso kann es nicht befriedigen, wenn Qualität zwar entwickelt und gemanagt werden soll, jedoch ohne daß jemand explizit bzw. hinreichend präzise anzugeben vermöchte, worin das zu Managende denn eigentlich besteht.

Zusammengefasst ergibt diese Observation einer Debatte: 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“ (Reisert/Carstensen 1998, 10). Zu dieser Erkenntnis waren wir bereits am Ende von Kapitel (1.) gelangt. Immerhin aber legt die nun absolvierte Inaugenscheinnahme der Hochschulqualitätsdebatte eine Annahme nahe: Die radikalen Komplexitätsreduktionen der beiden Primärunterscheidungen „nützlich/nicht nützlich für die Verbraucher von Hochschulleistungen“ bzw. „anerkannt/nicht anerkannt durch die Erzeuger von Hochschulleistungen“ dürften beide unterkomplex sein. Weder die eine noch die andere versetzt Akteure in die Lage, anforderungadäquate Qualitätsentwicklung an Hochschulen zu betreiben, oder versetzt Beobachter in die Lage, Qualitätsentwicklung an Hochschulen anforderungadäquat zu identifizieren.

Auf der Beobachterebene ist Komplexität eine Konstruktion. Sie entsteht so oder so „je nachdem, in welcher Weise der Beobachter die Einheit einer Vielheit in Elemente und Relationen auflöst“ (Luhmann 1998, 138), und „der Beobachter ist definiert durch das Schema, das er seinen Beobachtungen zugrundelegt, also durch die Unterscheidungen, die er verwendet“ (ebd., 144). Es bleibt als nichts weiter übrig, als hochschuladäquatere Unterscheidungen zu suchen, um Hochschulqualität beobachtungs- und damit entwicklungsfähig zu machen.

3. Hochschulqualität: ein neues Beobachtungsschema

Auch wenn die oben genannten Primärunterscheidungen unterkomplex sind, so heißt dies doch nicht, dass die ihnen zu Grunde liegenden Motive keine Berechtigung hätten. Ressourcenverbrauch sollte in der Tat nicht unnütz sein, und die Anerkennung ist in einem Kommunikationssystem wie der Wissenschaft Voraussetzung für Anschlussfähigkeit, also für die Systemerhaltung. Insofern ist es nicht von vornherein absurd zu verlangen, dass Hochschulleistungen für deren Verbraucher in irgend einer Weise nützlich sein sollen, wie genau so wenig die Forderung absurd ist, über die Anerkennung von Leistungen sollten diejenigen entscheiden, die davon etwas verstehen.

Daher soll das neue Beobachtungsschema systematisch anknüpfen an die alten Unterscheidungen. Hierzu ist zunächst die Berechtigung dieser zwar unterkomplexen, aber auch nicht von vorn herein absurden Unterscheidungen „nützlich/nicht nützlich für die Verbraucher von Hochschulleistungen“ bzw. „anerkannt/nicht anerkannt durch die Erzeuger von Hochschulleistungen“ zu prüfen (3.1./3.2.). Daran anknüpfend können dann neue bzw. weitere Unterscheidungen eingeführt werden (3.3.–3.5.).

3.1. Nützlichkeit

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 sich aufgeklärter dünken, 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 1993, 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 tatsächlich 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.

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., 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).

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.

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“⁴ 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.

3.2. *Systeminterne Anerkennung*

Im Qualitätsmanagement wird mit Normen und Standards gearbeitet. Eines läßt sich schwerlich bestreiten: Mancherorts an Hochschulen, etwa in der Verwaltung oder Bereichen wie der Studienfachberatung, könnte eine an Mindeststandards ori-

⁴ zit. nach Stephan (1994, 13).

enterte 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 selbstständig 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.

Wie lässt sich die Anerkennung der Normabweichung organisieren? Immerhin muss die Abweichung dazu zunächst *erkannt* werden. Sollte sie erkannt sein, darf ihre Anerkennung nicht durch soziale Mechanismen unterdrückt werden. Zudem:

„Es gibt bei jedem Vorstoß ins Unbekannte nicht nur unvermeidbare Sackgassen, sondern auch ausgesprochen nützliche Umwege. Sogar Irrtümer können höchst instruktiv sein.“ (Neidhardt 2000, 27)

Zugleich gilt auch an Hochschulen die Paradoxie von Stabilität und Entwicklung: Die Einhaltung methodischer Standards – also Normen – ist Voraussetzung für die Erzielung inhaltlicher Normabweichungen – etwa von Erkenntnissen, die zuvor noch niemand kannte.

Als zentrale Frage steht nun: Welche Unterscheidungen erlauben es, sowohl Nützlichkeit, die die Zweckfreiheit integriert, wie auch die Normabweichung, die in der Normeinhaltung gründet, in einem Begriff von Hochschulqualität abzubilden?

3.3. *Harte und weiche Faktoren*

Ein Ansatzpunkt kann in verschiedenen Definitionsbemühungen aus unterschiedlichen Bereichen gefunden werden, sobald dort eine Aufschlüsselung von Qualität in Dimensionen, Aspekte, Perspektiven usw. vorgenommen wird. Dabei nämlich ist eine wiederkehrende Differenzierung beobachten. In den unterschiedlichsten Formulierungen und voneinander abweichender Detailliertheit werden fortwährend harte Faktoren einerseits und weiche Faktoren andererseits unterschieden. Erstere

gelten als standardisierbar und prinzipiell konsensfähig, letztere fordern die sprachliche Phantasie der Autoren: Vroeijenstijn (1993, 52) vergleicht die Qualität mit der Liebe; Akerlof (1970, 489f.) spricht von „weniger nachprüfbaren Qualitäten“; Meyer zu Drewer (1992, 17) verweist auf eine „subjektive und emotionale Dimension der Qualität von Nahrungsmitteln“; Kolodrujask (1992, 31) erkennt eine „emotionale Komponente“, das RAND Institute (1998) spricht von „art of care“, und Pirsig (1992, 230) nennt Qualität einen „Haarriß der Unlogik in unserer Vorstellung vom Universum“.

In der Literatur anzutreffende Beschreibungsversuche der beiden Grundmuster von Qualität	
<i>(I) Beschreibungsvarianten</i>	
Harte Faktoren	Weiche Faktoren
Qualitäten (im Plural)	Qualität (im Singular)
Rational bestimmt	Emotional bestimmt
Parametrische Qualität	Subjektive Qualität
Quantifizierbare und prinzipiell konsensfähige Qualitäten	Weniger nachprüfbare Qualitäten
„Technical aspects of care“	„Art of care“
<i>(II) Feststellungstechniken</i>	
Explizite Kriterien	Implizite Kriterien
Objektiv messbar	Subjektiv bestimmbar
Messend fixierbar	Deutend beschreibbar
Klassifikatorisch zu fixieren	Komparativ festzustellen
Prüfung durch Inaugenscheinnahme	counteracting institutions (Garantiegewährung, Markennamen, Lizenzierungen)

Geistesgeschichtlich ist diese Unterscheidung geläufig. Zahlreiche Autoren schrieben über Jahrhunderte hin den Dingen Qualitäten erster und zweiter Güte zu. Erste seien der mathematischen Erkenntnis zugänglich, letztere nicht. Doch bleibt dies zu ungenau. Nicht eine, sondern zwei zentrale Unterscheidungen sind zu treffen.

3.4. *Quantität – Qualität erster Ordnung – Qualität zweiter Ordnung*

Diese beiden Unterscheidungen bleiben, wenn von Hochschulqualität und ihren Kriterien gesprochen wird, regelmäßig außer Acht. Die erste Unterscheidung ist die

zwischen Quantität(en) und Qualität(en). Schlichte quantitative Merkmale werden häufig als Qualitäten offeriert. Doch sind eine geringe Drop-out-Quote, eine günstige Lehrkräfte-Studierenden-Relation oder ein hohes Publikations-Output für sich genommen keine Qualitäten. Vielmehr können sie fallweise mit ganz unterschiedlicher, nämlich sehr guter, hinreichender oder unzulänglicher Qualität verbunden sein. Quantitative Eigenschaften sind der mathematischen Erkenntnis zugänglich, d.h. messbar.

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, 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. Beide sind zugleich dadurch gekennzeichnet, dass sie je unterschiedliche Interventionsinstrumentarien benötigen, sobald sie zielgerichtet entwickelt werden sollen. Qualität erster Ordnung kann im Rahmen von Single-Issue-Ansätzen gestaltet werden. Qualität zweiter Ordnung hingegen benötigt einen Systemveränderungsansatz. 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 Veränderungsstra-

tegie; diese kann auch eine Integration verschiedener Zielpunkt-Interventionen und/oder Einkreisungen mehrerer isolierbarer Probleme sein.

Festhalten lässt sich daraus für unseren Zweck, dass mit Qualität voneinander Unterscheidbares bezeichnet wird: Sachverhalte, die sich plausibel *beschreiben* lassen, insofern sie an Alltagserfahrungen anknüpfen, und 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.

3.5. *Nutzung und Vernutzung*

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. Problemlösungskompetenz bspw. lässt sich, so sie einmal vorhanden ist, nutzen und an-

wenden, 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.⁵

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

Nicht ohne taktische Raffinesse hat bspw. die Mitgliedergruppe Musikhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz 1999 ein Papier verfasst, in dem es unter der Überschrift „Einführung von Kennzahlensystemen“ zunächst heißt: „Die Musikhochschulen halten die Einführung von Kennzahlensystemen auch in ihrem Bereich für realisierbar.“ Darauf folgt eine Auflistung möglicher Kennzahlen (Anzahl der Studienbewerbungen, der Studienanfänger, Studierenden insgesamt, Anteil der Studentinnen, der ausländischen Studierenden, Studierenden in der Regelstudienzeit, Anzahl der Absolventinnen und Absolventen, der Musikhochschulwechsler, Studienabbrecher, der Lehrkräfte insgesamt und Anteil der weiblichen Lehrkräfte, Anzahl der Hochschulkonzerte/-veranstaltungen sowie Anzahl der Hochschulveröffentlichungen). Abschließend folgt der Satz: „Diese beispielhafte Aufstellung quantifizierbarer Kriterien macht gleichzeitig deutlich, wie problematisch es ist, die Leistungen von Musikhochschulen tatsächlich adäquat darzustellen, da sie von Quantifizierungen nur zu einem Teil erfasst werden.“ (Musikhochschulen 1999, 11)

⁵ Das Beispiel geht zurück auf die sog. Gebrauchspatindiskussion, die der DDR-Designer Clauss Dietel angestoßen hatte. Vgl. Dietel (1973, 39) sowie das Resümee der Debatte bei Kühne (1981, 257ff.).

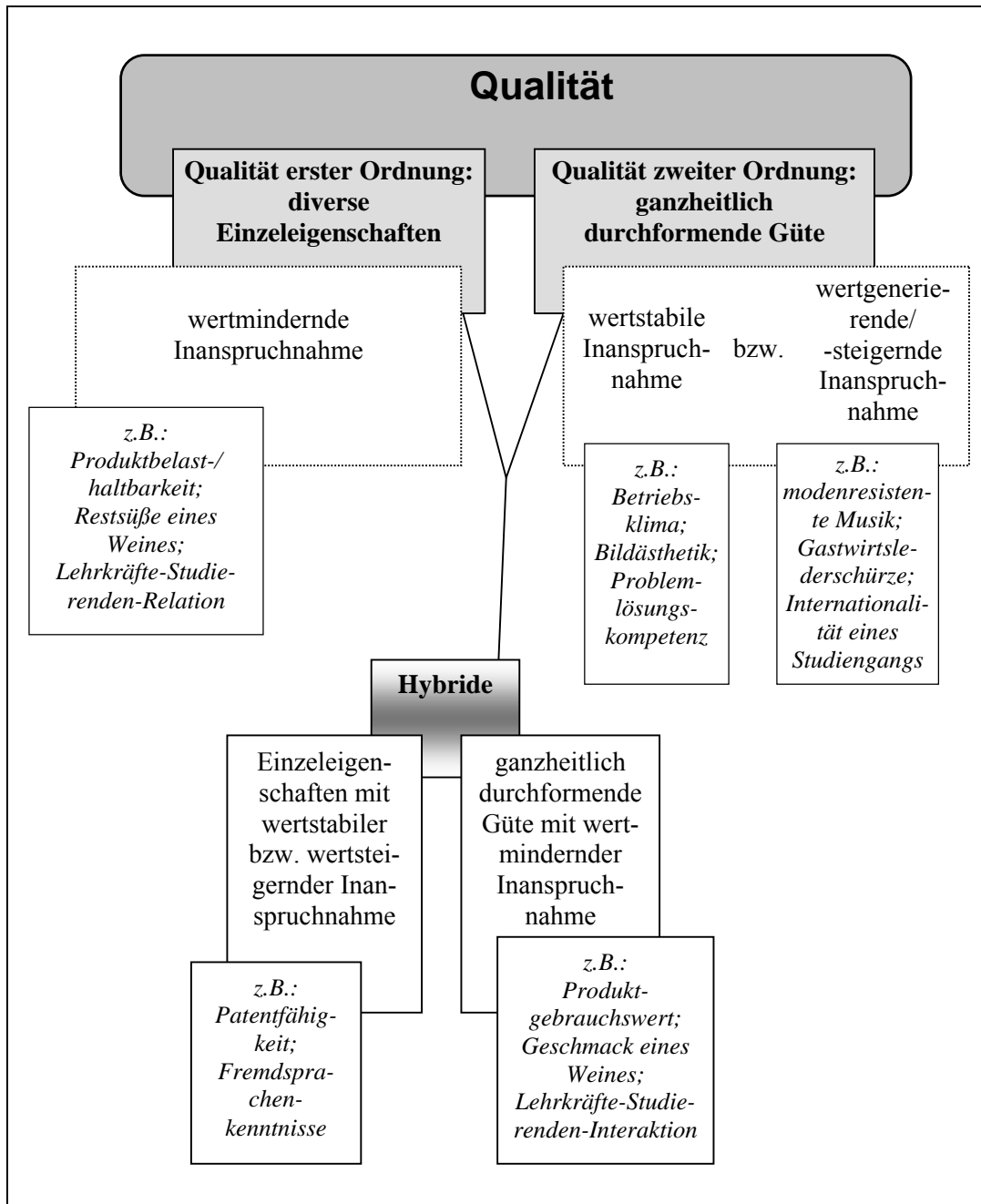


Abb. 1: Qualität: Unterscheidungen und Beispiele

Komplexen Sachverhalten ist es oft eigen, neben den Grundmustern auch Musterabweichungen zu integrieren. So auch hier. Während sich die Einzeleigenschaften (Qualität erster Ordnung) bezüglich ihrer Nutzung typischerweise durch wertmindernde Inanspruchnahme auszeichnen und ganzheitlich durchformende Güte (Qualität zweiter Ordnung) typischerweise durch wertstabile bzw. wertverbessernde Inanspruchnahme charakterisiert wird, treten auch zwei Hybridformen auf: Zum einen gibt es Einzeleigenschaften, die durch wertstabile bzw. wertverbessernde Inanspruchnahme gekennzeichnet sind; diese sind standardisierbar. Zum anderen sind auch Beispiele ganzheitlich durchformender Güte anzutreffen, deren Inanspruchnahme mit Wertminderung verbunden ist; solche sind nicht standardisierbar. (Abb. 1)

3.6. Qualitätsbegriff

Zusammengefasst kann nun Qualität folgenderweise bestimmt werden (Abb. 2):

- 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 („Qualität erster Ordnung“) sind
 - isolierbare Einzeleigenschaften,
 - die verbal standardisierbar sowie
 - im Rahmen von Single-issue-Ansätzen punktgenauen Interventionen zugänglich sind,
 - und deren Nutzung sich typischerweise als wertmindernde Inanspruchnahme vollzieht.
- Kombinatorische Effekte hoher Komplexität („Qualität zweiter Ordnung“) sind
 - Effekte aus anderen kombinatorischen Effekten,
 - die einen Prozess oder ein Gut ganzheitlich durchformen,
 - sich jeglicher Standardisierung entziehen,
 - nur im Rahmen von Systemveränderungsansätzen beeinflussbar sind,
 - und deren Nutzung sich typischerweise als wertstabile bzw. wertverbessernde Inanspruchnahme vollzieht.

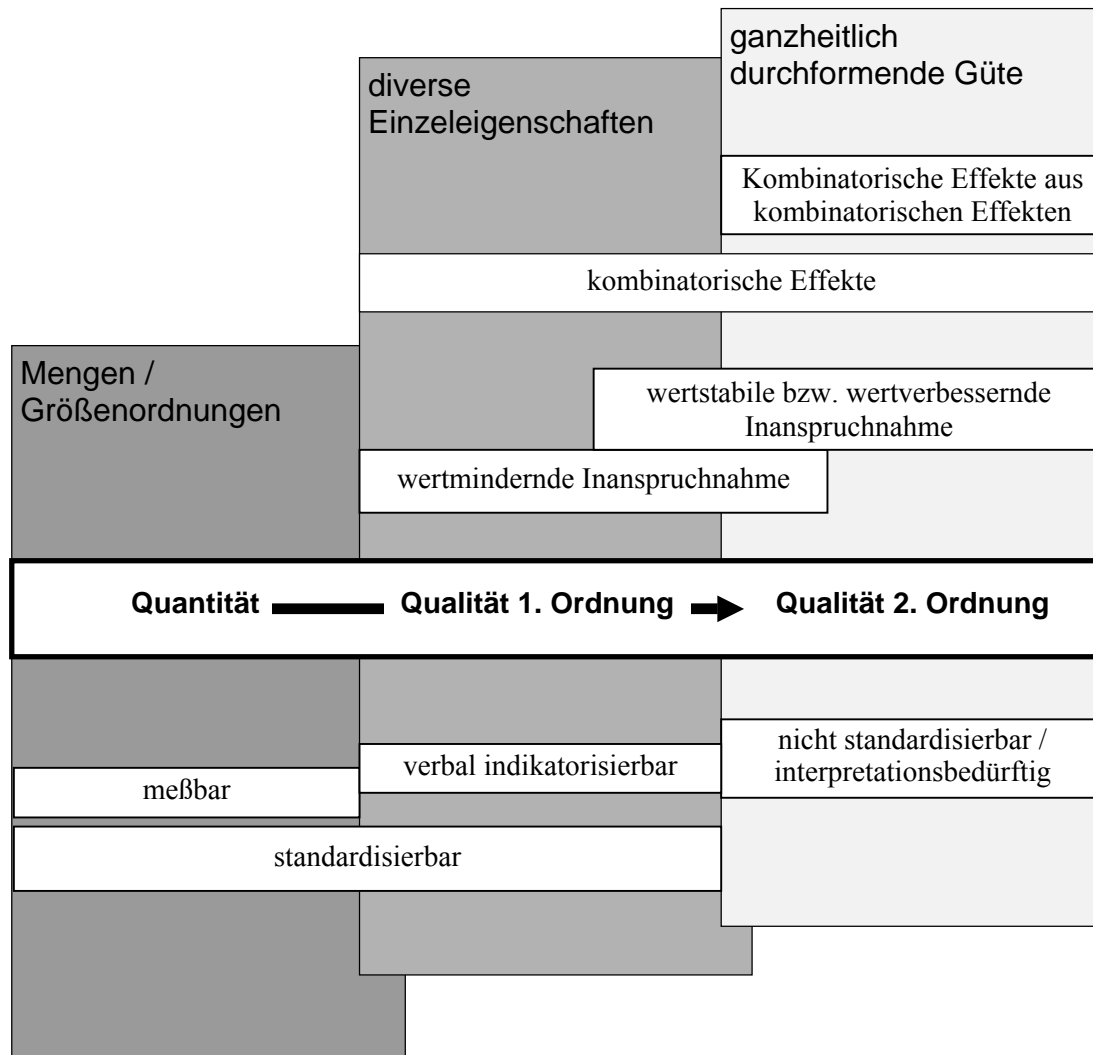


Abb. 2: Übergangssequenz Quantität - Qualität

4. Qualitätssicherung als Hochschulpolitik

Qualitäten aller Art treffen sich darin, 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 Ele-

ment mit jedem anderen verknüpfbar ist (Luhmann 1998, 137). Damit ist, was oben noch als eher oberflächliche Platitüde abgelegt worden war, auf die Ebene wissenschaftlicher Dignität promoviert: Qualität ist in der Tat ein komplexes Phänomen.

Komplexität nun erhöht nicht allein die Unübersichtlichkeit, sondern bedeutet – nach Luhmann (1998, 507f.) – auch die Steigerung der kombinatorischen Möglichkeiten, d.h. eine Erweiterung des Möglichkeitsfeldes. 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 (Wilke 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 Strukturhaltung.

Nun wird Komplexität sowohl als Unordnung interpretiert wie auch als Ordnung. In ersterem 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 *Hochschulqualität*.

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, die Nachhaltigkeit seiner Existenz und Entwicklung ist nicht mehr gesichert, und das Hochschulsystem 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 ist ‚unterkom-

plex' nunmehr zu nennen, was sich allein auf die Beeinflussung Qualität erster oder diejenige Qualität zweiter Ordnung beschränkt, obgleich beide voneinander nicht zu trennen sind, wenn Qualität an Hochschulen, die Hochschulen bleiben sollen, zu entwickeln ist.

Zusammengefasst: Qualitätsorientierung als Hochschulpolitik 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.⁶

⁶ Vgl. die Durchdeklinierung dessen in Kapitel III. in diesem Band, S. 200.

II.6.

Qualität der Internationalisierung – Internationalisierung der Qualität

Optionen der Qualitätsentwicklung in Europa

Barbara M. Kehm

1. Qualitätssicherung zwischen staatlicher Steuerung und Eigenverantwortung (173)
 - 1.1. Neue Funktionen der Qualitätssicherung (173)
 - 1.2. Qualitätssicherung als hochschulinternes Steuerungsproblem (174)
 - 1.3. Die Rolle des Staates (176)
 - 1.4. Profilbildung, Marketing, Außenwahrnehmung (178)
2. Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in Europa (179)
 - 2.1. Europäisches Qualitätsnetzwerk (179)
 - 2.2. Bologna und die Folgen (183)
 - 2.3. Aktivitäten anderer Organisationen (187)
3. Strategien und Funktionen der Internationalisierung von Qualität (189)
 - 3.1. Evaluation, Akkreditierung und Audit (189)
 - 3.2. Transparenz und Anerkennung (192)
 - 3.3. Vergleichbarkeit und Ranking (193)
 - 3.4. Harmonisierung und Differenzierung (194)
 - 3.5. Protektionistische Aspekte (195)
4. Beziehungen zwischen Qualität der Internationalisierung und Internationalisierung der Qualität (196)
5. Fazit (199)

1. Qualitätssicherung zwischen staatlicher Steuerung und Eigenverantwortung

1.1. Neue Funktionen der Qualitätssicherung

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den Hochschulen nehmen derzeit eine Spitzenposition auf der hochschulpolitischen Reformagenda ein, und das nicht nur in Deutschland, sondern ebenso in vielen anderen europäischen und außereuropäischen Ländern. Das in den diesbezüglichen Verfahren zugrunde gelegte Qualitätskonzept hat allerdings seine traditionelle Bedeutung der durch ‚peer reviews‘ gewonnenen Feststellung von ‚Exzellenz‘ verloren und ist durch die Feststellung der Angemessenheit für einen spezifischen Zweck – ‚fitness for purpose‘ - substituiert worden. Qualität bezeichnet also nicht mehr das aus der Menge Herausragende, sondern den Standard, mittlerweile häufig sogar die Definition von Mindeststandards.

In Deutschland haben Zweifel an der Qualität der Hochschulen eine Legitimitätskrise in doppelter Hinsicht ausgelöst. Zum einen wird die Qualität von Studium und Lehre in Frage gestellt, zum anderen die Attraktivität eines Studiums in Deutschland für ausländische Studierende. Mit den Qualitätszweifeln wurde also auch die mangelnde Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulstandortes Deutschland beklagt. Evaluationen und die Entwicklung von Qualitätskonzepten sollten die vermuteten Effektivitäts- und Effizienzdefizite beheben, ein neuer Internationalisierungsschub das Studium in Deutschland wieder attraktiv machen und Marketingkonzepte und Profilbildung für eine verbesserte Außenwahrnehmung sorgen. Dabei sind den Verfahren, Instrumenten und Zielen der Qualitätssicherung in den letzten Jahren drei wichtige Funktionen zugewachsen:

- (a) Die den Hochschulen gewährte größere institutionelle Autonomie erfordert zugleich eine *Stärkung des Hochschulmanagements*. Qualitätsbewertung und -sicherung werden Elemente des strategischen Managements und dienen als Grundlage für Planungsentscheidungen, Ressourcenallokation und Organisationsentwicklung. Sie sollen dazu beitragen, Effizienz und Effektivität zu verbessern und zu gewährleisten.
- (b) Trotz staatlicher Deregulierung kann auf *ordnungspolitische Komponenten* im Verhältnis zwischen Staat und Hochschule nicht verzichtet werden. Das politische Interesse an der Qualitätssicherung im Hochschulbereich gilt dabei insbesondere der Sicherung von gesellschaftlicher und ökonomischer Zukunft. Re-

produktions- und Ökonomisierungsparadigma fallen hier zusammen und bilden gemeinsam die Grundlage für Legitimität.¹

- (c) Qualitätssicherung ist außerdem ein wichtiges Gestaltungselement im Rahmen der *Profilbildung und Außendarstellung* geworden. Sie dient dem in Deutschland erst beginnenden Hochschulmarketing und der Differenzierung des bislang verhältnismäßig homogenen Hochschulsystems. Von wachsender Bedeutung ist dies insbesondere im Rahmen von Kooperation und Wettbewerb im internationalen Raum geworden (vgl. Bieri 2000).

Auf dem im Dezember 2000 von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) veranstalteten Kongress zu Fragen und Problemen der Qualitätsentwicklung in der Zukunft ist deutlich geworden, wie sehr die in Deutschland erst in ihren Anfängen befindlichen Verfahren einer systematischen Evaluation und Qualitätssicherung im Hochschulbereich bereits von den internationalen, insbesondere aber den europäischen Debatten infiziert worden sind. Dazu hat die im Rahmen von SOKRATES geförderte Mobilität von Lehrenden und Studierenden beigetragen. Wenn Mobilität und Auslandsstudienphasen zum Regelfall werden und auch die gemeinsame Entwicklung von Curricula zunimmt, werden Anerkennungsfragen immer wichtiger, um entscheiden zu können, mit welchen Partnern man kooperieren will. Anerkennung ist immer mit einer direkten oder indirekten Qualitätsbewertung verbunden. Qualitätssicherung im Hochschulbereich wird daher zunehmend von internationalen Kontexten tangiert. Der Zusammenhang von Qualität und Internationalisierung soll im folgenden als Beispiel für den Umgang mit einer Qualität zweiter Ordnung² und der sich daraus ergebenden Steuerungsprobleme diskutiert werden.

1.2. *Qualitätssicherung als hochschulinternes Steuerungsproblem*

Das im August 1998 verabschiedete Hochschulrahmengesetz verpflichtet die Hochschulen zur Qualitätssicherung in Forschung und Lehre. Anders als in den meisten anderen europäischen Ländern gibt es in Deutschland aufgrund seiner föderalen Struktur allerdings keine nationale Agentur, die für die Qualitätsbewertung, -entwicklung und -sicherung zuständig wäre. Statt dessen haben sich etwa seit Mitte der 90er Jahre eine Reihe regionaler und landesweiter Initiativen herausgebildet

¹ Vgl. Kapitel II.5. in diesem Band, S. 147f.

² Vgl. Kapitel II.5. in diesem Band, S. 161f.

(z.B. Nordverbund, ZEVA in Niedersachsen, Geschäftsstelle Evaluation der Universitäten in Nordrhein-Westfalen etc.), in deren Rahmen Evaluationen von Hochschulen, Fachbereichen oder Studiengängen stattfinden sowie Probleme und Optionen der Qualitätsentwicklung diskutiert werden. Viele Hochschulen versuchen allerdings auf eigene Weise der im HRG festgeschriebenen Verpflichtung nachzukommen oder auch ihr auszuweichen. Nur in Ausnahmefällen beteiligen sich deutsche Hochschulen an internationalen Zusammenschlüssen oder Netzwerken zum Zweck der Qualitätsentwicklung und -sicherung. Das Feld ist also hochgradig divers und auch die Methoden und Verfahren weisen jenseits des allgemeinen Rahmens von Selbstevaluation, externer Evaluation und Zielvereinbarung einen nur geringen Grad der Vereinheitlichung auf.

In der Regel werden Evaluationen von Fachbereichen, Disziplinen oder Studiengängen durchgeführt, nicht aber die Qualitätsbewertung einer ganzen Institution. Zielvereinbarungen erfolgen zwischen Hochschulleitung und Fachbereich, ohne dass Monitoring und Controlling klar geregelt wären bzw. die Hochschulleitung über Sanktionsinstrumente bei Nichterfüllung der Vereinbarung verfügte. Die Verknüpfung von Maßnahmen der Qualitätsbewertung und -kontrolle mit strategischer Planung, interner Mittelverteilung, Reformen der Leitungsstruktur und Organisationsentwicklung steht ebenso aus, wie die Schaffung hochschulübergreifender Qualitätsnetzwerke (vgl. HRK 2000).

Den in Deutschland vorherrschenden Maßnahmen zur Qualitätsbewertung im Hochschulbereich fehlt es an Konsequenz, weil Schnittstellen zwischen Hochschule und Staat sowie zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen nicht einbezogen werden, die Integration der Ergebnisse in ein System von Controlling und Monitoring fehlt, der hochschulinterne Konsens über Kriterien, Verfahren, Ziele und Folgen nur schwer herzustellen ist und kaum Ansätze einer Integration in strategische Planung und Organisationsentwicklung bestehen. Vor allem wurde die Hochschulleitung nicht so weit gestärkt, dass echte Sanktionsmöglichkeiten bei mangelnder Zielerreichung bestünden.

Diese kurze Skizzierung der Situation mag genügen, um zu dem Schluss zu kommen, dass die derzeitigen Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsverfahren an deutschen Hochschulen unterentwickelt, unsystematisch und kaum interventionsbezogen sind. Die HRK kommt nach ihrem dreijährigen Projekt zur Qualitätssicherung zu dem Schluss, dass „ein einheitliches System der Qualitätssicherung in den Hochschulen unumgänglich“ erscheint (ebd., 15). Insbesondere wäre das Ziel anzustreben, die Qualitätssicherung an Hochschulen so zu gestalten, dass die Ergebnisse

von Evaluationen zu einem kohärenten Berichtssystem zusammengestellt und für die Hochschulleitung handhabbar gemacht werden können. Erst dann scheint es möglich, eine der zuvor herausgearbeiteten Bedingungen für den angemessenen komplexen Umgang mit einem komplexen Problem zu erfüllen, nämlich die Auswahl aus den möglichen Optionen so zu steuern, dass die Komplexität des Qualitätsproblems kognitiv erfassbar und sozial interventionsfähig wird.³

Durch die Dezentralisierung und Fragmentierung der Verfahren können wir also in Deutschland eine unsystematische und überkomplexe Vervielfältigung von Maßnahmen, Methoden und Prozeduren der Qualitätsbewertung beobachten, während die Behandlung des Gegenstands selbst – Qualität von Studium und Lehre – eigenartig unkonturiert bleibt. Wir nehmen an, dass dies vor allem drauf zurückzuführen ist, dass man über den Begriff und das Konzept von Qualität bisher keine wirkliche Einigung finden konnte. In der Folge bleibt nur der kleinste gemeinsame Nenner.

1.3. Die Rolle des Staates

Qualitätssicherung ist nicht nur ein institutionelles Steuerungsproblem, sondern hat auch eine ordnungspolitische Komponente. Staatliche Deregulierung bewirkt zwar eine größere prozessuale Autonomie der Hochschulen, doch wird darüber das *quid pro quo* häufig vergessen: umfassendere Rechenschaftspflichten, neue Steuerungsformen über Pufferorganisationen, indikatorengesteuerte Finanzierung. Pointiert lässt sich formulieren: je mehr Autonomie, um so mehr Evaluation. Zu beobachten ist auch, dass Evaluation und neue Vermittlungsinstanzen oder Pufferorganisationen im Zuge der staatlichen Deregulierung zahlenmäßig zunehmen und vom Staat mit Monitoringaufgaben beauftragt werden. Insgesamt ist eine höhere Komplexität der Steuerungs- und Vermittlungsinstanzen sowie der institutionellen Entscheidungsstrukturen festgestellt worden (vgl. Teichler 2000a, 15). Parallel zur Verschiebung von der staatlichen Input- und Prozesskontrolle zur Output-Kontrolle erfolgte die Verschiebung „von der ex-ante- zur ex-post-Betrachtung“ (HRK 2000, 15) bei den Verfahren der Qualitätssicherung.

Die neuen Steuerungsakteure und -instrumente – Hochschulräte, Strukturkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen etc. – dienen nicht nur dazu, Methoden- und Systementscheidungen im Feld der Qualitätssicherung vorzubereiten

³ Vgl. Kapitel II.5. in diesem Band, S. 168f.

und entsprechende Aktivitäten laufend zu überprüfen, sie weisen auch zentrifugale Tendenzen auf. Diese ergeben sich aus den Inkonsistenzen des Steuerungsmixes, die ständig unbeabsichtigte Folgewirkungen erzeugen und zusätzliche Kontrolle erfordern, weil Zielerreichung und erfolgreiche Qualitätssicherung bzw. -verbesserung ex post bewertet werden müssen. Die dafür zuständigen Agenturen und Zwischeninstanzen, die im Laufe weniger Jahre entstanden sind, haben die Transaktionskosten des Staates beträchtlich erhöht (vgl. Braun 1999, 257ff. und de Boer/Huisman 1999⁴). Aufgrund der föderalen Struktur Deutschlands vervielfacht sich die Komplexität der Entscheidungsverflechtung und Steuerungsansätze.

Die Dilemmata der ordnungspolitischen Komponente von Qualitätssicherung im Hochschulbereich können an einem Beispiel verdeutlicht werden. Für die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge wurde ein Akkreditierungsrat eingerichtet, um diese aus den schwerfälligen Verfahren der Genehmigung von Rahmenstudien- und -prüfungsordnungen auszugliedern und solchermaßen flexiblere und schnellere Entscheidungen treffen zu können. Die Qualitätssicherung der konventionellen Studiengänge geschieht im wesentlichen über Evaluationsagenturen, von denen einige wenige von den Hochschulen selbst initiiert wurden, eine wachsende Anzahl jedoch Landeseinrichtungen sind. Das erste Dilemma besteht darin, dass potentielle Konflikte zwischen Hochschulen und Staat in diese Agenturen hineingetragen werden, ohne dass damit die rechtlichen und institutionellen Probleme (Beamtenrecht, Haushaltsrecht, ungenügende Stärkung der Hochschulleitung etc.) gelöst würden, und ohne dass es eine Übereinstimmung zwischen dem politischen Interesse an Qualitätssicherung und dem Qualitätsverständnis der Lehrenden und Forschenden gäbe. Im „principal/agent“-Modell ist dies die klassische Situation eines „moral hazard“ (vgl. Braun ebd.⁵). Festzustellen ist, dass Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem mit zwei unterschiedlichen Verfahren erfolgt: Akkreditierung und Evaluation.

Da zwischen beiden Verfahren ein immanenter Widerspruch besteht, konstituiert ihre Parallelität ein zweites Dilemma. *Evaluation* beruht auf folgenden Parametern:

- Zweckmäßigkeit (fitness for purpose);
- große Bedeutung der Selbstevaluation;
- Diversifizierung;
- Entwicklung und Veränderung.

⁴ Vgl. auch Kapitel III. in diesem Band, S. 216f.

⁵ Vgl. auch Kapitel III. in diesem Band, S. 216f.

Demgegenüber sind die Verfahren der *Akkreditierung* durch folgende Parameter gekennzeichnet:

- Definition von Standards;
- wichtige Rolle der Experten
- Harmonisierung;
- Trend zum Ranking (vgl. Thune, 2000).

In Deutschland sollen die konventionellen Studiengänge evaluiert und die neuen Studiengänge mit Bachelor- und Master-Abschlüssen akkreditiert werden. Aufgrund der unterschiedlichen Parameter dieser beiden Verfahren wird das System der Studiengänge und Abschlüsse in Deutschland zusätzlich fragmentiert und dürfte immer schwieriger zu regulieren sein, zumal der Akkreditierungsrat auch damit betraut ist, Evaluationsagenturen auf nationaler Ebene zu akkreditieren. Was geschieht z.B. mit Studiengängen, die von einer Agentur positiv evaluiert wurden, die dann vom Akkreditierungsrat nicht anerkannt wird? Überkomplexe, aber noch weitgehend unsystematische Handhabung des Monitoring, zentrifugale Tendenzen und hohe staatliche Transaktionskosten lassen vermuten, dass die Regulierung von Deregulierungsprozessen in diesem Bereich weitgehend ineffizient erfolgt.

1.4. *Profilbildung, Marketing, Außenwahrnehmung*

Qualitätssicherungsverfahren sind auch ein Beitrag zur Profilbildung jeder einzelnen Hochschule. Dies gilt nicht nur auf der nationalen Ebene, sondern insbesondere auch angesichts der zunehmenden internationalen Verflechtung. Ergebnisse der Qualitätsentwicklung und -sicherung dienen den Hochschulen als Nachweis, mit dessen Hilfe sie sich in Beziehung zu ihren Konkurrenten (Wettbewerb) und ihren Partnern (Kooperation) setzen und ihre Position im Gesamtfeld bestimmen.

Das weitreichendste Instrument der Positionierung ist Benchmarking, an dem deutsche Hochschulen bisher kaum beteiligt sind. Dagegen sollen Hochschul-Marketing und erste Ansätze vergleichender Werbung im Rahmen eines größeren, beim DAAD angesiedelten Modellversuchs eingeführt und erprobt werden. Zunehmend werden grenzüberschreitende bilaterale und multilaterale Mobilitäts- und Austauschaktivitäten von der Frage bestimmt, ob die Gasthochschule vergleichbare Qualitätssicherungsverfahren eingeführt hat, um eine Anerkennung der im Ausland erbrachten Studien-, Prüfungs- oder auch Forschungsleistungen zu gewährleisten.

Anerkennungsfragen stellen sich aber mittlerweile auch auf einer Metaebene. Nationale Evaluations- und Akkreditierungsagenturen beginnen, sich wechselseitig

über Verfahren und Methoden auszutauschen, um bestimmen zu können, ob ein Studiengang an einer Hochschule ein sozusagen implizites Gütesiegel bekommen kann. Ist ein Studiengang von einer nicht anerkannten Agentur evaluiert bzw. akkreditiert worden, wird er im Ausland gegebenenfalls nicht anerkannt. Die Agenturen arbeiten also mit einer wechselseitigen Anerkennung, die zugleich Einschlüsse und Ausschlüsse deutlich macht. Eine neue Stratifizierung kann beginnen.

Wenn wir davon ausgehen, dass sich an Ergebnissen der auf Qualitätsentwicklung beruhenden Profilbildung und des Marketing über kurz oder lang auch andere Interessengruppen, insbesondere die potentiellen Beschäftigten von Hochschulabsolventen, orientieren werden, dann wird über die Qualitätssicherung ein wichtiger Teil der Außenwahrnehmung von Hochschulen gesteuert werden.

Im Vergleich zu einigen anderen europäischen Ländern ist das Hochschulmarketing in Deutschland kaum entwickelt. Erst ab dem Jahr 2001 beginnt ein großangelegter Modellversuch, für den Bundesmittel in beträchtlicher Höhe zur Verfügung gestellt wurden. Die staatlichen Hochschulen dürften kaum in der Lage sein, ihren Rückstand gegenüber anderen Hochschulsystemen im Bereich des Marketing so schnell aufzuholen.

Insgesamt konnte in diesem Abschnitt deutlich gemacht werden, dass die Funktionen und Optionen hochschulischer Qualitätssicherung in Deutschland hochgradig fragmentiert und in einigen ihrer Dimensionen noch unterwickelt sind. Es gibt kaum Routinen und etablierte Verfahren und damit keine wirkliche Stabilität der Strukturen. Zugleich erhöht sich die Komplexität der Qualitätssicherung zusätzlich durch die Konfrontation mit den Qualitätsaktivitäten und –debatten auf europäischer Ebene. Diese sollen im folgenden Abschnitt resümiert werden.

2. Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in Europa

2.1. Europäisches Qualitätsnetzwerk

Seit Beginn der 90er Jahre haben in den meisten europäischen Staaten vergleichbare Entwicklungen stattgefunden, die die Verfahren der Qualitätsbewertung und -sicherung beeinflussten: Dezentralisierung und staatliche Deregulierung, eine stärker utilitaristische, auf Effizienz und Effektivität ausgerichtete Sicht auf das Hochschulwesen und ein deutliches Anwachsen internationaler Kooperation. Neben der kontinuierlichen Expansion fast aller europäischen Hochschulsysteme haben Mobi-

lität und Austausch von Studierenden, besonders innerhalb der europäischen Mitgliedstaaten, dazu beigetragen, dass die Hochschulen sich mit einer zunehmenden Diversifizierung ihrer Studentenpopulationen konfrontiert sahen. Zugleich wurde die Qualität ihrer Bildungs- und Ausbildungsleistungen kritisiert und infrage gestellt. Die Konsequenz aus diesen Entwicklungen und Trends war die Einführung nationaler Systeme zur Bewertung und Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre an den Hochschulen, die von eigens dafür geschaffenen Agenturen implementiert wurden. Die ersten nationalen Agenturen entstanden 1986 in Frankreich, 1988 in den Niederlanden, 1992 in Großbritannien und Dänemark (vgl. Thune 1998, 10). Mittlerweile gibt es in den meisten europäischen Mitgliedstaaten solche Agenturen, die für die Durchführung von Evaluationen im Hochschulbereich in der einen oder anderen Form verantwortlich sind.

Die Vorgehensweisen sind vergleichbar: die Hochschulen werden aufgefordert, eine Selbstevaluation durchzuführen und einen diesbezüglichen Bericht vorzulegen, der die institutionellen Stärken und Schwächen identifiziert, Ziele zur Qualitätsverbesserung formuliert und die Implementation entsprechender Reformen vorschlägt. Dieser Bericht, der die Folie für die jeweiligen institutionellen Qualitätsansprüche bildet, wird einer externen Expertengruppe vorgelegt, die dann im Rahmen eines Besuchs vor Ort die Hochschule an ihren eigenen Ansprüchen und Aktivitäten misst. Die Experten sollen mit der Funktions- und Arbeitsweise von Hochschulen vertraut und unabhängig sein. In einigen Ländern werden nicht nur *Peers* in solche Expertengruppen berufen, sondern auch Vertreter anderer Interessengruppen, z.B. Beschäftigter, Management- und Finanzexperten, in Ausnahmefällen auch Studierende. Weitgehend sind es jedoch Professoren anderer Hochschulen und Hochschulexperten, oft werden ein oder zwei Mitglieder der Expertengruppe aus dem Ausland rekrutiert. Der Bericht der Expertengruppe legt die Stärken und Schwächen der Institution aus der Sicht der Experten dar, beurteilt die an der Hochschule eingeführten Verfahren der Qualitätsentwicklung und misst die Hochschule an ihren eigenen, im Selbstevaluationsbericht dargelegten Ansprüchen (vgl. Thune 1998, 12f.). In der Regel wird der Bericht der Expertengruppe veröffentlicht, nachdem die Institution zuvor Gelegenheit hatte, ihn zu kommentieren und ggf. Aussagen richtig zu stellen.

Zwei Probleme sind bei diesem Verfahren deutlich geworden. Erstens müssen die Vor- und Nachteile der Beteiligung von Vertretern verschiedener Interessengruppen abgewogen werden, so dass die Unabhängigkeit der Expertengruppe gewahrt bleibt. Zweitens muss der Gegenstand der Evaluation genau definiert sein:

Soll die Qualitätssicherung einer ganzen Institution, d.h. in Forschung, Lehre, Dienstleistung und Verwaltung, beurteilt werden? Oder geht es um eine Disziplin bzw. einen Studiengang?

Die Qualität der Lehre eines Studiengangs kann an einer Hochschule oder an allen Hochschulen eines Landes bewertet werden. Im ersteren Fall kann die Hochschule nur an ihren eigenen Ansprüchen und im Kontext ihrer spezifischen Ausstattung und ihrer Standortvorteile oder -nachteile gemessen werden; im letzteren Fall können die Hochschulen miteinander verglichen werden, was fast zwangsläufig zu verschiedenen Formen des Rankings führt. Weitere offene Fragen sind, ob der Bericht der Expertengruppe veröffentlicht werden soll oder nicht – die in Deutschland übliche Nichtveröffentlichung ist allerdings eher die Ausnahme als die Regel. Und schließlich ist die Frage, ob die Ergebnisse der Evaluation an die Finanzierung gekoppelt werden sollen. Unsicherheiten bestanden auch hier und dort hinsichtlich des Gewichts und der Gewichtung von quantitativen und qualitativen Daten und Informationen, die der Selbstevaluationsbericht enthalten sollte.

Diese Probleme führten Mitte der 90er Jahre zu einer Initiative der Europäischen Kommission. Sie finanzierte eine vergleichende Studie zu den Qualitätsbewertungssystemen in den europäischen Mitgliedstaaten, die von einer Reihe von Pilotprojekten begleitet wurde mit dem Ziel, die europäische Kooperation in diesem Bereich zu stärken, den Erfahrungsaustausch zu intensivieren und die Praktiken in den europäischen Mitgliedstaaten zu reflektieren. Für die Koordinierung der Studie und der Pilotprojekte wurde eine Managementgruppe gegründet, bestehend aus Experten aus Großbritannien, Frankreich, Dänemark und den Niederlanden, den Ländern also, in denen es die längsten Erfahrungen mit Qualitätsbewertung im Hochschulbereich gibt. Allerdings wurde die Managementgruppe ergänzt durch Vertreter aus Deutschland, Portugal und Norwegen. Alle beteiligten europäischen Mitgliedstaaten ernannten eine nationale Expertengruppe, die für die nationalen Beiträge im Rahmen der vergleichenden Studie und die Implementation der Pilotprojekte auf nationaler Ebene verantwortlich waren. Auf europäischer Ebene wurde ebenfalls ein Komitee gebildet, das aus Vertretern der nationalen Expertengruppe bestand. Im Rahmen der Pilotprojekte sollte eine gemeinsame Methode der Qualitätsbewertung im Hochschulbereich erarbeitet und getestet werden, um folgende Ziele zu erreichen:

- Autonomie und Unabhängigkeit der Verfahren und Methoden der Qualitätsbewertung sowohl von der Regierung als auch von den Hochschulen;
- Selbstevaluation der betroffenen Hochschulen;

- externe Bewertung durch eine Expertengruppe oder einer Peer Review Gruppe, einschließlich eines Besuchs dieser Gruppe vor Ort;
- Veröffentlichung des Berichts mit den Ergebnissen der Evaluation (vgl. ebd., 19f.).

Nach Abschluss der Pilotprojekte und der vergleichenden Studie im Jahre 1995 lag es nahe, die Zusammenarbeit zu stabilisieren und die Erfahrungen übertragbar zu machen. Die Gründung eines europäischen Qualitätsnetzwerks erfolgte schließlich 1997. Das europäische Qualitätsnetzwerk soll innerhalb eines gemeinsamen Rahmens ein Forum für den Austausch von Erfahrungen und Modellen guter Praxis bilden sowie die Mitglieder bei methodischen Aspekten in Verbindung mit der Planung, der Implementation und der Entwicklung von Evaluations- und Qualitätssicherungsaktivitäten im Hochschulbereich unterstützen. Im Rahmen von Seminaren und Workshops werden methodische Probleme, verschiedene Typen der Evaluation, Qualitätsdefinitionen und Metaevaluationen diskutiert.

Von verschiedenen Mitgliedstaaten wird allerdings weiterhin die Frage aufgeworfen, wie weit die Harmonisierung der Qualitätsentwicklung im europäischen Hochschulraum gehen soll. Die Mitglieder des Netzwerks streben einen weitgehend einheitlichen Rahmen für die Qualitätsbewertung an, auf dessen Grundlage sich die nationalen Systeme entwickeln und entfalten sollen. Ziel ist es, diesen Rahmen konsistent, transparent und vergleichbar hinsichtlich der Ergebnisse von Qualitätsbewertung zu halten, um die notwendige Grundlage für den ungehinderten Austausch von Studierenden und Hochschulabsolventen in Europa zu schaffen. Wichtigstes Element für die Schaffung eines solchen gemeinsamen Rahmens ist das Verfahren, das aus den drei Phasen der Selbstevaluation, der Evaluation durch eine unabhängige externe Expertengruppe und der Veröffentlichung des Berichts besteht. Die Europäische Kommission hat mehrfach die Gründung einer europäischen Evaluationsagentur vorgeschlagen, ist damit aber auf die Ablehnung einiger Mitgliedstaaten gestoßen (vgl. ebd., 22ff.).

Zu den Gegnern einer europäischen Evaluationagentur gehören auch die deutschen Vertreter, was angesichts des Entwicklungsstandes von Qualitätsbewertungssystemen in Deutschland nicht verwundert. Erstaunlich ist vielmehr, dass deutsche Vertreter im europäischen Qualitätsnetzwerk bis heute allenfalls eine Beobachterrolle spielen und dass die Rolle Deutschlands in diesem Netzwerk von europäischen Experten als beinahe nicht existent eingeschätzt wird. Es scheint, als ob der deutsche Skeptizismus, insbesondere der Bundesländer, gegenüber der europäischen Politik im Hochschulbereich dazu führt, sich aus den maßgeblichen Gremien zurückzuziehen, statt die Bedenken geltend zu machen. Das wiederum führt bei

dem deutschen Entwicklungsrückstand in Sachen Qualitätssicherung im Hochschulbereich zu zusätzlichen Defiziten, weil Modelle und Praktiken anderer Länder nicht oder nur selektiv wahrgenommen werden. Und während auf der europäischen Ebene an einem gemeinsamen Bezugsrahmen und vergleichbaren Verfahren gearbeitet wird, werden Qualitätssicherungsverfahren in Deutschland in 16 Ländern unterschiedlich implementiert.

2.2. *Bologna und die Folgen*

Ein weiterer Schritt in Richtung einer Internationalisierung von Qualität im Hochschulbereich wurde mit der von 29 europäischen Bildungs- und Wissenschaftsministern im Juni 1999 unterzeichneten Erklärung von Bologna gemacht. Mit ihrer Unterschrift stimmten die Minister der Bildung eines „gemeinsamen europäischen Hochschulraums“ zu. Zu diesem Zweck sollen in allen beteiligten Ländern folgende Maßnahmen ergriffen werden:

- Einführung eines Systems leicht lesbarer und vergleichbarer Abschlüsse;
- Einführung eines zweistufigen Systems von Abschlüssen (Bachelor- und Master-Abschlüsse);
- Einführung eines Kreditpunktesystems, in dessen Rahmen auch außerhalb der Hochschule erworbene Qualifikationen von den Hochschulen anerkannt werden;
- Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden;
- Förderung der europäischen Kooperation im Bereich der Qualitätssicherung mit der Perspektive, vergleichbare Kriterien und Methoden zu entwickeln;
- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich durch gemeinsame Curriculumentwicklung, Hochschulkooperation, Mobilitätsprogramme und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme (Bologna-Erklärung 2000).

Die Minister einigten sich außerdem darüber, auf jährlichen Treffen über die Fortschritte der Implementation dieses Programms in ihren jeweiligen Staaten zu berichten und weitere Maßnahmen zu diskutieren. In allen Unterzeichnerstaaten hat die Erklärung weitere Reformen ausgelöst, die derzeit unter dem Begriff „Bologna-Prozess“ diskutiert, beobachtet und analysiert werden.

Der Begriff „Harmonisierung“, gegen den sich viele europäische Mitgliedstaaten in Bezug auf ihre Bildungssysteme immer gewehrt haben, Deutschland allen voran, taucht in der Bologna-Erklärung zweimal auf. Er bezieht sich allerdings beide Male auf Strukturen und eine gemeinsame Architektur von Qualifikationen und weiterhin nicht auf Inhalte. Allerdings soll die gemeinsame Architektur von Quali-

fikationen – gemeint sind die Einführung von lesbaren und transparenten Abschlüssen (Diploma Supplements) und die Stufung in Bachelor- und Masterabschlüsse – auch vergleichbaren Qualitätssicherungs- und -bewertungsverfahren unterliegen. Damit wird ein doppeltes Ziel verfolgt: zum einen soll in ganz Europa ein einheitliches Verständnis darüber entwickelt werden, was ein Hochschulabschluss, was ein Bachelor-Abschluss, was ein Master-Abschluss ist; zum anderen soll in ganz Europa die Möglichkeit geschaffen werden zu verstehen, was ein Hochschulabschluss, ein Bachelor-Abschluss, ein Master-Abschluss in einem bestimmten Fach, in einem bestimmten Land, letztlich auch von einer bestimmten Hochschule ist. Die Unterschiede in den Inhalten, in den Lehr- und Studienformen sollen beibehalten werden, doch soll ein britischer Arbeitgeber wissen können, welche Fähigkeiten und Kompetenzen er bei einem Absolventen der Universität Athen mit einem Master-Abschluss in Wirtschaftswissenschaft erwarten kann, der außerdem ein halbes Jahr in Frankreich und ein halbes Jahr in Deutschland studiert hat.

Ein Experte des Bologna-Prozesses hat deutlich gemacht, dass Harmonisierung mittels der Errichtung einer gemeinsamen Architektur von Qualifikationen nicht nur vergleichbarer Qualitätssicherungs- und -bewertungsverfahren bedarf, sondern auch zu dem Erfordernis führen wird, über vergleichende Qualitätssicherung und Evaluation von Curricula und Lerninhalten nachzudenken (vgl. Haug 2000, 20-22). Aus dem Dilemma der strikten Trennung von Strukturen und Inhalten, um die einen zu harmonisieren und die Vielfalt der anderen aufrecht zu erhalten, hilft auch die Konzentration auf den Output (Wissen, Kompetenzen, Lernergebnisse bzw. Definition dessen, was ein Bachelor, was ein Master ist) nicht, der ja nur die durch staatliche Deregulierung hervorgerufene Verschiebung von der Input- und Prozesskontrolle zur Output-Kontrolle widerspiegelt.

Mit weiter steigender Mobilität von Studierenden und Lehrenden, wachsender transnationaler Hochschulkooperation und zunehmender Internationalisierung der Curricula ist die Definition von Qualitätsstandards für die Inhalte von Hochschulbildung nicht mehr fern. In diesem Kontext kann die Zunahme unabhängiger Qualitätsagenturen, die nicht nur im nationalen, sondern auch im europäischen Hochschulraum tätig sind, beobachtet werden. Zunehmend werden ausländische Vertreter in die Expertengruppen berufen, die im Rahmen von Evaluationen die vor-Ort-Besuche durchführen. Darüber hinaus gibt es bereits einige Beispiele für den Aufbau transnationaler Evaluationen von einzelnen Studienrichtungen oder Fachbereichen. Eine Vorreiterrolle spielen hierbei die Betriebswirtschaft bzw. Wirtschafts-

wissenschaften (Business and Management Studies), wo im Rahmen eines europäischen Netzwerks (CEMS – Community of European Management Schools) seit 1997 Studiengänge oder Fachbereiche evaluiert und mit einem europäischen Gütesiegel versehen werden. Solche Gütesiegel werden dann von den Fachbereichen gerne zum ‚brain gain‘ benutzt. Der Prozess funktioniert nach verhältnismäßig einfachen sozialen und diskursiven Ein- und Ausschlussregeln. Man kann quasi dabei zuschauen, wie solche Konstrukte materiell werden.

Die Bologna-Erklärung hat einen weiteren Internationalisierungsschub im Hochschulbereich ausgelöst, mit der Folge, dass nationale Evaluations- und Qualitätsbewertungssysteme über kurz oder lang für viele Studiengänge unzureichend sind. Je internationaler sich ein Studiengang versteht, desto eher wird er sich von ausländischen Experten begutachten lassen wollen. Das würde allein schon ein gutes Marketing-Konzept nahelegen. Es ist bereits mehrfach vorgeschlagen worden, unabhängige europäische Gremien oder Agenturen ins Leben zu rufen, von denen sich Fachbereiche oder Studiengänge jenseits nationaler Interessen evaluieren lassen können. Solche Gremien oder Agenturen könnten z.B. aus den im SOKRATES-Programm geförderten thematischen Netzwerken gebildet werden. Haug hat die potentiellen Strukturen und Aufgaben solcher Agenturen wie folgt umrissen:

- sie sollten Vertreter relevanter Hochschulen, Netzwerke und Interessengruppen (z.B. von professionellen Vereinigungen) umfassen;
- sie müssten unabhängig von nationalen und europäischen Entscheidungsträgern sein;
- sie sollten Mindeststandards für eine Disziplin oder eine Gruppe von Disziplinen definieren, die auf Erträgen statt auf Inputs basieren;
- auf der Grundlage europäischer Standards sollten sie Gütesiegel verleihen können, die mit einer unabhängigen Akkreditierungsform korrespondieren;
- sie sollten eine Liste derjenigen Studiengänge und Abschlüsse publizieren, die den definierten Standards entsprechen;
- sie sollten erfolglose Bewerber um einen Studienplatz über die Defizite informieren, die zur Ablehnung der Bewerbung geführt haben;
- sie sollten keine Ranglisten erstellen (Haug 2000, 21).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bologna-Erklärung die Hochschulen, insbesondere aber die nationale Hochschulpolitik aller Unterzeichnerländer, vor fünf Herausforderungen gestellt hat:

- (1) Herstellung der Transparenz von Abschlüssen und akademischen Graden;
- (2) Herstellung von Kompatibilität mit anderen europäischen Abschlüssen;
- (3) Herstellung von Flexibilität bei der Anerkennung anderweitig erworbener Qualifikationen und Kompetenzen;

- (4) Herstellung von Vergleichbarkeit der Studiengangssysteme, Abschlüsse und Qualitätsverfahren;
- (5) Protektion sowohl nationaler als auch europäischer Hochschulstrukturen und Angebote gegenüber ausländischen, öffentlichen wie privaten, Anbietern transnationaler Hochschulausbildung, etwa durch Zweigstellen ausländischer Universitäten, virtuellen Angeboten oder Franchising-Operationen (vgl. Thune 2000).

Um diesen Herausforderungen angemessen zu begegnen, gibt es zwei Möglichkeiten: entweder die Gründung einer supra-nationalen, also europäischen, Evaluations- und Qualitätssicherungsagentur oder ein Verfahren zur wechselseitigen Anerkennung nationaler Evaluations- und Qualitätssicherungsagenturen. Von deutscher Seite ist bislang immer wieder nachdrücklich die Ablehnung einer europäischen Evaluationsagentur formuliert worden. Aus der Sicht der politischen Entscheidungsträger, insbesondere der Bundesländer, soll der Bologna-Prozess dezentral und unter Beachtung der nationalen Agenturen erfolgen. Nun gehört aber gerade Deutschland zu den wenigen europäischen Ländern, in denen es kein einheitliches nationales Evaluationssystem zur Bewertung und Sicherung der Qualität im Hochschulbereich gibt. Der nationale Akkreditierungsrat ist ausschließlich für die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge zuständig und hat in dem Jahr seiner bisherigen Tätigkeit zwei Studiengänge selbst akkreditiert und vier landesweite bzw. fachbezogene Agenturen akkreditiert, die damit berechtigt sind, den von ihnen akkreditierten Studiengängen das Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates zu verleihen.

Während im europäischen Rahmen der Trend also tendenziell zur Gründung einer europäischen Agentur geht, mit dem Ziel einer supra-nationalen Qualitätssicherung, scheinen die politischen Entscheidungsträger in Deutschland der komplizierteren Lösung einer Multi-Akkreditierung den Vorzug zu geben, und solchermaßen das an sich schon hochkomplexe Feld der Qualitätssicherung im Hochschulbereich in seiner Komplexität noch steigern zu wollen. Multi-Akkreditierung bedeutet sowohl die Anerkennung nationaler Evaluations- und Akkreditierungsagenturen in den Ländern der europäischen Kooperationspartner, wobei der Anerkennung natürlich wiederum ein Akkreditierungsverfahren zugrunde liegen muss, als auch die nationale Anerkennung einer Agentur als Akkreditierungsorgan, wie es z.B. der deutsche Akkreditierungsrat mit der ZEvA oder der FIBAA gemacht hat. Im Rahmen einer Multi-Akkreditierung müssten letztere dann auch von den Akkreditierungsagenturen anderer Länder anerkannt werden. Das System der Agenturen würde sich schließlich unüberschaubar vervielfältigen.

2.3. *Aktivitäten anderer Organisationen*

Auch andere europäische Organisationen haben sich in die Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung und Internationalisierung eingeschaltet. Zu nennen sind hier insbesondere drei Organisationen, die im Rahmen eines großangelegten Projekts miteinander kooperieren: die europäische Vereinigung der Austausch- und Mobilitätsagenturen (ACA – Academic Cooperation Association), in der sich der Deutsche Akademische Austauschdienst und vergleichbare Organisationen in anderen europäischen Ländern zusammengeschlossen haben; die Vereinigung der europäischen Hochschulrektoren und -präsidenten (CRE); und das Programm zur Förderung des institutionellen Managements im Hochschulbereich (IMHE – Institutional Management of Higher Education) der OECD. Gemeinsam führen sie ein Projekt zur Förderung und Verbesserung der Qualität von Internationalisierungsprozessen an Hochschulen durch (IQR – Internationalisation Quality Review).

Das Projekt geht von der institutionellen Dimension der Internationalisierungsprozesse aus. Das bedeutet, dass Internationalisierungsstrategien in die generellen Ziele und das Profil jeder einzelnen Hochschule integriert sein und demzufolge auch gemanagt werden müssen. Im Verlaufe der Jahre ist auch hierbei der Qualitätsaspekt von immer größerer Bedeutung geworden. Je mehr Studierende einen Teil ihres Studiums an einer ausländischen Partnerhochschule verbringen, desto größer ist das Interesse der Heimathochschule daran, dass die Partnerhochschule den Studierenden eine ebenso gute Ausbildung anbieten kann, wie sie sie an der Heimathochschule bekommen hätten. Hochschulen, die ihre Studierenden an eine ausländische Partnerhochschule schicken, sind also zunehmend darauf aus, dass die Partnerhochschule geeignete Nachweise der Qualität ihrer Lehre und ihrer Betreuung von ausländischen Studierenden erbringt.

Das IQR-Projekt bringt die beiden Seiten der Medaille zusammen: Internationalisierung der Qualität und Qualität der Internationalisierung. Jede Hochschule, die sich dem Review-Prozess unterziehen will, wird zuerst gebeten, entsprechend den in Rahmen des Projekts erarbeiteten Leitlinien einen Selbstevaluationsbericht über ihre internationalen Aktivitäten und Ziele sowie die dabei erkannten Stärken und Schwächen abzufassen. Dieser Bericht wird einer international zusammengesetzten Gruppe von Experten zur Verfügung gestellt, die dann einen mehrtägigen Besuch vor Ort durchführt. Im Rahmen dieses Besuches werden Treffen mit allen relevanten Akteuren organisiert, um das institutionelle Profil und Selbstverständnis zu eruieren und den Selbstevaluationsbericht zu validieren. Außerdem wird ein

Schwerpunkt auf Fragen von speziellem Interesse für die strategische Entwicklung der Institution gelegt. Es handelt sich also weniger darum, die Arbeit etwa der Akademischen Auslandsämter zu untersuchen, als darum, welchen Beitrag die internationalen Aktivitäten einer Hochschule zu ihrer strategischen Entwicklung und ihrem Gesamtprofil leisten und wo die qualitativen Stärken und Schwächen in diesem Kontext sind. Das internationale Expertenteam beendet seinen Besuch mit einer ersten Diagnose und Empfehlungen sowie einem wenige Wochen danach folgenden ausführlichen Bericht. Der Institution wird die Veröffentlichung des Berichts nahegelegt, sie kann über die Publikation allerdings selbst entscheiden. Positive Berichte bieten sich natürlich für Marketing- und Werbezwecke an, die Publikation negativer Berichte wird kaum erfolgen.

Bis Ende des Jahres 2000 haben sich neun Hochschulen als Fallstudien für die Entwicklung des Verfahrens zur Verfügung gestellt, eine weitere Hochschule stellte sich für das Pilotverfahren zur Verfügung und drei weitere Hochschulen haben sich für den regulären Review-Prozess beworben und werden im Jahre 2001 evaluiert. Eine deutsche Hochschule ist in keiner der Gruppen vertreten.

Die Evaluation verfolgt einen prozessorientierten Ansatz, bei dem es um die Verbesserung und Sicherung der Qualität der internationalen Dimension in Lehre, Forschung und Dienstleistungen geht. Im Rahmen der Evaluation werden vier Dimensionen der Internationalisierung analysiert und auf ihre Qualität geprüft: Aktivitäten, Kompetenz, Ethos und Prozess. Zu diesem Zweck sehen sich die Evaluatoren internationale Programm- und Organisationsstrategien an. Unter Programmstrategien werden Studiengänge, Forschung, außercurriculare Aktivitäten sowie externe Beziehungen und Dienstleistungen im In- und Ausland verstanden. Unter Organisationsstrategien werden folgende vier Aspekte gefasst:

- Interaktion zwischen Hochschulleitung, Selbstverwaltungsgremien, Hochschulangehörigen; Leitbild- und Profilentwicklung;
- operationale Bedingungen: Planung, Organisation, Finanzierung;
- Stützstrukturen: Orientierung, Beratung, Betreuung, Unterbringung, Sprachkurse etc.;
- Personalentwicklung: Weiterbildung, Anreizsysteme, Stellenbesetzungspolitik (vgl. Knight, 1999, 23ff.).

Das IQR-Projekt beurteilt demnach die Qualität der Internationalisierung an Hochschulen, indem sie die einzelne Hochschule an ihren selbstgesetzten Zielen misst und darüber hinaus prüft, ob die jeweilige Hochschule in diesem Prozess effizient und effektiv vorgeht.

Wir können nun folgendes Zwischenfazit ziehen. Die Anzahl europäischer bzw. internationaler Aktivitäten zur Einführung von Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsverfahren im Hochschulbereich macht erstens deutlich, dass bei zunehmender Internationalisierung der Hochschulen nationale Verfahren der Qualitätsentwicklung zu kurz greifen und somit Verfahren entwickelt werden müssen, die den nationalen Bezugsrahmen transzendieren. Zweitens tendieren die Lösungen des Qualitätsproblems auf europäischer Ebene zur Überkomplexität, während die nationalen Lösungen entweder zur Unterkomplexität tendieren oder nicht passfähig sind. Doch sind den europäischen Strategien und Verfahren ebenfalls Widersprüche und Probleme inhärent, die bisher noch kaum diskutiert wurden. Dies soll im nächsten Abschnitt an einigen Beispielen gezeigt werden.

3. Strategien und Funktionen der Internationalisierung von Qualität

3.1. Evaluation, Akkreditierung und Audit

Zunächst muss zwischen Qualitätsentwicklungsverfahren unterschieden werden, die sich auf eine Institution beziehen und solchen, die sich auf einen Studiengang, eine Disziplin oder einen Fachbereich beziehen. Institutionelle Evaluationen haben sich als schwierig und zu komplex erwiesen, so dass man in Europa dazu neigt, Studiengänge evaluierend zu vergleichen. Eine vertikale Schwerpunktsetzung vergleicht Institutionen oder Studiengänge hinsichtlich ihrer Qualität in Bezug auf einen definierten Standard oder hinsichtlich der Effektivität ihrer Qualitätssicherungsverfahren. In der Folge kann es zu Rankings oder Auswirkungen auf die Finanzierung kommen. Ersteres wird in Deutschland und anderen europäischen Ländern abgelehnt, letzteres wirkt sich kontraproduktiv auf die Fähigkeit zu Qualitätsverbesserungen und ggf. das Engagement und die Motivation der Beteiligten und Betroffenen aus. Demgegenüber führen Verfahren mit horizontalem Schwerpunkt – d.h. bewertet wird nur die Lehre oder nur die Forschung oder nur die internationale Dimension in den Curricula – häufig dazu, dass Aktivitäten dupliziert werden, Ressourcen vorübergehend in die jeweils zur Evaluation anstehenden Bereiche fließen, um gute Ergebnisse zu erzielen oder eine einzelne Institution permanent in dem einen oder anderen Bereich begutachtet wird und entsprechende Daten, Berichte, Zulieferungen zusammenzustellen hat (vgl. Woodhouse 1999, 37f.). Die Auswir-

kungen und Nuancen dieser unterschiedlichen Ansatzpunkte werden bisher erst ansatzweise diskutiert.

Nun gibt es aber darüber hinaus auch unterschiedliche Verfahren der Qualitätsbewertung, die ebenfalls ihre Vor- und Nachteile haben und mehr oder weniger in die Abläufe an einer Hochschule intervenieren. Terminologisch wird unterschieden zwischen Evaluation (im Sinne einer Qualitätsbewertung), Akkreditierung (im Sinne einer Qualitätsprüfung) und Audit (im Sinne einer Überprüfung der Mittel und Wege, selbstgesetzte Qualitätsziele zu erreichen).

Bei der *Evaluation* ist das Ziel, die Zweckmäßigkeit (fitness for purpose) bestimmter Aktivitäten festzustellen. Daher bildet die Selbstevaluation zunächst die Grundlage, die durch das externe Expertenteam überprüft wird. Wichtig bei der Evaluation ist, dass sie nicht auf Harmonisierung drängt, Unterschiedlichkeiten Raum lässt und Entwicklungs- und Veränderungsprozesse nach sich ziehen kann. Evaluation fragt danach, wie gut etwas ist. Dabei ist aber von Bedeutung, wer die Güte definiert und wie sie definiert ist. In Hochschulsystemen mit einer nationalen Qualitätssicherungsagentur erfolgt die Definition nicht durch die Hochschule selbst. In anderen Fällen wird die von der Hochschule oder dem Fachbereich zugrunde gelegte eigene Definition anhand der nachgewiesenermaßen erreichten Ziele überprüft. Oft gleitet dabei die Qualitätsbestimmung in Quantitäten ab, d.h. ein Fachbereich ist ‚gut‘, hat also seine eigenen oder vorgegebene Qualitätsziele erreicht, wenn er in einer bestimmten Zeit eine bestimmte Anzahl von AbsolventInnen hervorgebracht hat. Evaluert wird solchermaßen der Output.

Die *Akkreditierung* fragt danach, ob etwas ‚gut genug‘ ist und misst das Vorhandene bzw. Vorgefundene an einem prädefinierten Standard von Güte. Bei der Akkreditierung spielen die Experten die wichtigste Rolle. Tendenziell erfolgt die Überprüfung eines Studiengangs im Hinblick auf die Einhaltung eines (Mindest-)Standards, so dass Veränderungs- oder Entwicklungsaspekte weniger bedeutsam sind als Harmonisierung. Deshalb ist Akkreditierung als eher konservativ (vgl. Thune 2000) bezeichnet worden. Auf der Grundlage definierter Standards erzeugt Akkreditierung allerdings auch eine Tendenz zu Rankings. Auf europäischer Ebene substituiert die Akkreditierung ein derzeit noch unerreichbares europäisches Abkommen über gemeinsame Qualitätskriterien. Dabei geht es allerdings vorrangig um die Überprüfung der Frage, ob an einer Hochschule bzw. in einem Studiengang Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsverfahren implementiert wurden, ob diese Verfahren vergleichbar sind und grenzüberschreitend anerkannt werden können.

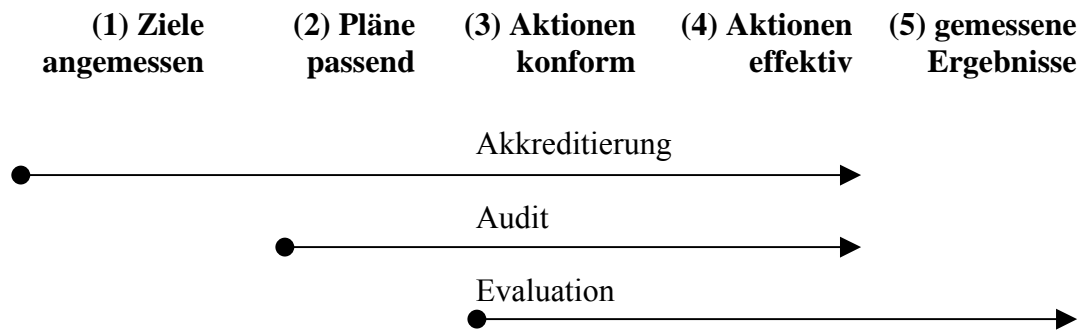
Der *Audit* ist die am wenigsten intervenierende Form der Qualitätsbewertung. Bei einem Audit werden die Ansprüche und das Selbstverständnis einer Institution oder eines Studiengangs bezüglich der Qualität untersucht und geprüft, ob die selbst gesteckten Ziele erreicht werden. Der Audit validiert also die Aussagen oder Zielsetzungen einer Institution und fragt, inwieweit die tatsächlichen Qualitätssicherungsaktivitäten effektiv und in der Lage sind, die Pläne umzusetzen und die Ziele zu erreichen (vgl. Woodhouse 1999, 30ff.).

Woodhouse hat sich mit den Nuancen der Fragestellung und Reichweite aller drei Konzepte auseinandergesetzt und folgende Schemata entworfen:

AKTIVITÄT	PROZESS	OUTPUT
Evaluation	Wie gut seid ihr?	Benotung (inkl. bestanden/durchgefallen)
Akkreditierung	Seid ihr gut genug?	Ja/Nein
Audit	Wie effektiv seid ihr?	Aktivitäten sind zur Zielerreichung (nicht) angemessen

(Quelle: Woodhouse 1999, 33)

Die von Woodhouse als Output bezeichneten Ergebnisse der Qualitätsbewertungsverfahren können für unterschiedliche Zwecke genutzt werden. Evaluationsergebnisse lassen sich z.B. verhältnismäßig leicht für Vergleiche verwenden, während Akkreditierung Rankings nahelegt und Audits die Effektivität bewerten. Alle Qualitätsbewertungs- und -entwicklungsprozesse erfordern jedoch eine offene Auseinandersetzung mit den eigenen Schwächen und Defiziten. Deshalb ist von Experten immer wieder betont worden, dass Rechenschaftslegung und Qualitätsverbesserungen nicht im Rahmen des selben Prozesses erfolgen sollten, da sie miteinander nicht kompatibel sind. Darüber hinaus wird davon abgeraten, die Ergebnisse von Qualitätsbewertungen mit Sanktionen, z.B. finanzieller Art, zu belegen, weil dies die Diskussion von Schwächen und Defiziten eher verhindern würde. Die Reichweite der drei Verfahrenstypen variiert ebenfalls, wie das folgende Schema zeigt.



(Quelle: Woodhouse 1999, 33)

Das abgebildete Schema zeigt deutlich, dass die Akkreditierung die größte Reichweite hat. Nimmt man hinzu, dass von externen Experten definierte Qualitätskriterien zugrundegelegt werden, dann ist die Akkreditierung auch dasjenige Verfahren, in welchem die selbst gesetzten Qualitätsansprüche und Qualitätsziele am wenigsten berücksichtigt werden.

3.2. *Transparenz und Anerkennung*

Für die europäischen Qualitätsbewertungsverfahren spielt die Frage der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen eine wesentliche Rolle. Anerkennung kann nur gewährt werden, wenn Verfahren und Inhalte für denjenigen, der anerkennt, transparent sind. Mobilität, Anerkennung und Qualität sind also, vermittelt über Transparenz, eng miteinander verbunden. Über die Inhalte wird auf der europäischen Ebene jedoch nur insoweit verhandelt und diskutiert, als man zum einen an den kulturellen Unterschieden von Hochschulausbildung festhalten und zur Herstellung der Transparenz für alle akademischen Abschlüsse ein sogenanntes *Diploma Supplement* kreieren will, aus dem zu entnehmen ist, mit welchen Kompetenzen und Fähigkeiten ein Absolvent oder eine Absolventin ausgestattet wurden. Darüber hinaus sollen vergleichbare Qualitätssicherungsverfahren das grundsätzliche Vertrauen untermauern helfen. Praxiskodifizierungen und ein von allen geteilter Bezugsrahmen der Qualitätsverfahren, gestufte Abschlüsse nach dem Bachelor-/Master-Modell und aussagekräftige Zertifizierung sind die wesentlichen Verfahren zur Herstellung von Transparenz und Anerkennung.

Zur Zeit ist noch umstritten, in welcher Form die Umsetzung dieser Verfahren, auf die sich die 29 Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung geeinigt haben, geschehen soll. In der Diskussion sind drei verschiedene Modi:

- (1) supra-nationale Qualitätsbewertung und Anerkennung,
- (2) europäische Anerkennung nationaler Agenturen,
- (3) multiple Akkreditierung (vgl. Thune 2000).

Nicht nur die deutsche Seite, sondern auch einige andere Regierungen europäischer Mitgliedstaaten wehren sich vehement gegen die Gründung einer supra-nationalen Akkreditierungs- und Qualitätsagentur auf europäischer Ebene. Damit ist der erste Modus derzeit nicht durchsetzbar. Der zweite Modus erfordert vergleichbare Methoden, Verfahren, Kriterien und Indikatoren aller nationalen Agenturen, die sich dann ggf. wechselseitig anerkennen können oder in einem Netzwerk zusammenarbeiten. Der dritte Modus erzeugt zunächst eine deutliche Komplexitätserhöhung, indem er supra-nationale Anerkennung der nationalen Bildungs- und Qualitätsbewertungsstrukturen sowie nationale Anerkennung der Akkreditierungsagenturen der übrigen europäischen Mitgliedstaaten voraussetzt. Ein Studiengang müsste sich dann ggf. von der nationalen Agentur im eigenen Land akkreditieren lassen sowie von den nationalen Agenturen aller derjenigen Länder, die ihre Gaststudierenden dorthin schicken.

Zur Zeit geht der europäische Trend in Richtung einer Etablierung des zweiten Modus, allerdings mit einer Tendenz, die eine Folge des dritten Modus ist, nämlich auf den institutionellen Ansatz der Qualitätsbewertung und Akkreditierung zu verzichten und statt dessen die Qualitätsbewertung und Akkreditierung einzelner Studiengänge vorzunehmen. Offen bleibt die Frage, welche Aussagen dann noch über ein Gesamtsystem bzw. eine übergreifende Architektur von Qualifikationen getroffen werden können.

3.3. *Vergleichbarkeit und Rankings*

Um Anerkennung im europäischen Maßstab zu gewährleisten, werden die Vergleichbarkeit der Formen und Verfahren zur Qualitätsbewertung sowie eine gemeinsame Architektur der Qualifikationen für erforderlich gehalten. Damit stellt sich zwangsläufig die Frage, was denn nun z.B. ein Bachelor- oder was ein Master-Abschluss ist. Da die Inhalte des Studiums nicht davon berührt werden sollen, sondern nur ein gemeinsamer Bezugsrahmen hergestellt wird, muss die Frage der Äquivalenz in letzter Instanz offen bleiben. Wie bereits im vorangegangenen Ab-

schnitt deutlich wurde, bestehen darüber hinaus Widersprüche zwischen Evaluationen, die Vergleichbarkeit erleichtern, und Akkreditierung, die zum Ranking tendiert.

In Deutschland kompliziert sich die Frage mit der Parallelität der traditionellen und der neuen Abschlüsse zusätzlich, denn innerhalb eines europäischen Bezugsrahmen wird es erforderlich werden, z.B. den Bachelor-Ingenieur nicht nur hinsichtlich des absolvierten Hochschultyps zu bestimmen (Universität, Fachhochschule, ggf. Berufsakademie), sondern auch noch zu den traditionellen Diplom-Abschlüssen der verschiedenen Hochschultypen in Beziehung zu setzen.⁶ Die Vielfältigkeit der Abschlüsse auf europäischer Ebene würde unüberschaubar.⁷

Das setzt allerdings den Trend zu Vergleichen nicht außer Kraft. Mehrere Lösungen bieten sich an. In den Wirtschaftswissenschaften wird das Benchmarking zunehmend populär, um Vergleiche durchführen und Äquivalenzen herstellen zu können. Der Zusammenschluss ganz bestimmter wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche und Wirtschaftshochschulen zu Zwecken des Benchmarking, wie im Netzwerk der europäischen Management Schools (CEMS), legt die Vermutung nahe, dass es über kurz oder lang ein System von erster, zweiter, dritter etc. Liga unter den Hochschulen geben wird, womit wir schon bei einer Vorstufe des Rankings wären.

Selbst wenn die Hochschulen und die politischen Akteure Hochschulrankings ablehnen, führen Vergleiche, Benchmarking und die Bestimmung von Äquivalenzen bei den potentiellen Beschäftigern von HochschulabsolventInnen und in der öffentlichen Wahrnehmung dann sehr schnell zu Rankings, weil diese gegenüber dem Vergleich eine wesentliche Komplexitätsreduktion darstellen und auch politisch handhabbarer sind. Der Vergleich erfordert eine viel differenziertere Wahrnehmung und eine Gewichtung verschiedener Dimensionen, die politisch und öffentlich in der Regel nicht geleistet wird.

3.4. *Harmonisierung und Differenzierung*

Bei einem Vergleich nationaler und europäischer Qualitätspolitik wird deutlich, dass staatliche Qualitätspolitik im Kontext der Deregulierung zur Systemdifferenzierung führt, zum Teil sogar gezielt zu diesem Zweck eingesetzt wird. Demgegen-

⁶ Vgl. auch Kapitel II.3. in diesem Band, S. 101f.

⁷ Vgl. Kapitel II.3. in diesem Band, S. 111.

über sind auf der europäischen Ebene klare Harmonisierungstendenzen zu beobachten. Selbst wenn diese Tendenzen sich zunächst nur auf die Qualitätsverfahren und eine gemeinsame Architektur der Qualifikationen beziehen sollen, darf die Tatsache nicht unberücksichtigt bleiben, dass die Europäische Kommission als „policy entrepreneur“ (Schink 1993) und konvergierende Kraft eine Eigendynamik entfaltet, die an den unterschiedlichen Formen nationaler Steuerung im Hochschulbereich vorbeigiht.

Ein Ausbruch des derzeit unlösbaren Konflikts zwischen der fortbestehenden Vielfalt nationaler Hochschulkulturen und dem europäischen Trend zur Harmonisierung der Systemarchitektur und damit verbundener Qualitätsverfahren wird durch spezifische sprachliche Regelungen verhindert. Man hat sich darauf geeinigt, einen 'gemeinsamen Bezugsrahmen für die Qualitätsbewertung' herzustellen, eine 'gemeinsame Architektur der Qualifikationen' zu entwickeln sowie die 'Transparenz, Konsistenz und Vergleichbarkeit der Verfahren' zu sichern. Dabei wird die Frage vermieden, ob die Vielfalt der Inhalte von Hochschulbildung und der Hochschulkulturen unberührt bleiben kann, wenn Verfahren und Strukturen schrittweise vereinheitlicht werden. Beobachtern einer solchen Entwicklung wird sich zudem die Frage aufdrängen, welche Qualitäten denn in den Verfahren festgestellt werden sollen, wenn die Inhalte tabuiert werden. Dies gilt insbesondere für die angestrebten Akkreditierungsverfahren auf europäischer Ebene, die ja mit einer vorgegebenen Definition von Qualitätsstandards operieren, die zur Anerkennung oder Nichtanerkennung von Studiengängen führt. Der Gegenstand europäischer Qualitätsbewertungsverfahren verflüchtigt sich zunehmend.

Es scheint plausibel, dass institutionelle Differenzierung auf nationaler Ebene und Harmonisierung der Systemarchitekturen auf europäischer Ebene zu neuen, nun grenzüberschreitenden Balancen von Kooperation und Wettbewerb der Hochschulen untereinander führen wird, die mittels kompatibler bzw. vergleichbarer Qualitätssicherungsverfahren abgesichert werden.

3.5. *Protektionistische Aspekte*

Thune (2000) hat deutlich gemacht, dass die Internationalisierung der Qualitätssicherungsverfahren auf europäischer Ebene auch protektionistische Aspekte hat, die auf europäischer Ebene besser umgesetzt werden können als auf nationaler. Die europäischen Bemühungen um einen gemeinsamen Bezugsrahmen für Qualitätsbewertung, Evaluationsverfahren und Akkreditierung bedeuten auch Schutz vor der

wachsenden Globalisierung eines Marktes für transnationale Hochschulbildung. Dabei handelt es sich zum einen um virtuelle Angebote ausländischer Hochschulen und privater Bildungsagenturen, zum anderen um die Gründung von Zweigstellen ausländischer Universitäten. In Deutschland haben zum derzeitigen Zeitpunkt bereits zwei amerikanische Universitäten einen Zweig-Campus errichtet, Hochschulen anderer Länder, die auf diesem Gebiet aktiv sind, werden folgen (etwa Australien, Canada, Mexiko). Desweiteren tragen auch Franchise-Operationen ausländischer Hochschulen, wie sie vor allem von britischen Universitäten betrieben werden, zur Auflösung der Monopolstellung traditioneller nationaler Hochschulen bei. In der Folge kann es zu einer Denationalisierung von Hochschulbildung und akademischen Abschlüssen kommen.

Die Öffnung nationaler Hochschulsysteme für institutionelle Differenzierung und die Einführung wettbewerblicher Elemente in zunehmend internationalen Kontexten schafft ganz neue Netzwerke von Hochschulen, die miteinander kooperieren oder konkurrieren. Bisher geltende Definitionen von Vielfalt, Harmonisierung oder qualitativen (Mindest-)Standards werden dabei tendenziell ausser Kraft gesetzt und dann auf ganz neuen Ebenen definiert.

Wir haben versucht, in den vorangegangenen Abschnitten deutlich zu machen, dass mit wachsender Internationalisierung des Hochschulbereichs auch die Qualitätssicherungsverfahren international gestaltet werden müssen und zu diesem Zweck die europäischen Bemühungen, aber auch die sich daraus ergebenden Probleme exemplarisch analysiert. Im letzten Abschnitt sollen die Beziehungen der beiden Seiten dieser Medaille noch einmal diskutiert werden, um dann eine Antwort auf die Frage zu entwerfen, ob die Qualitätssicherung im europäischen Rahmen die ihr innewohnende Komplexität angemessen abbildet.

4. Beziehungen zwischen Qualität der Internationalisierung und Internationalisierung der Qualität

Die Beziehungen zwischen Internationalisierung und Qualität werden durch drei Entwicklungen strukturiert, die sich wechselseitig verstärken. In Deutschland war zunächst zu beobachten, dass die politische Initiative zu einer verstärkten Internationalisierung des Hochschulsystems keine ausschließlich ökonomische Funktion hatte, sondern auch der Qualitätsbestimmung des deutschen Hochschulsystems im Vergleich mit anderen europäischen wie außereuropäischen Hochschulsystemen

diente. Insbesondere wurde der proportionale Rückgang von Studierenden aus dem außereuropäischen Ausland politisch interpretiert als Verlust der Attraktivität eines Studiums in Deutschland und gleichgesetzt mit Qualitätsdefiziten. Dieses diskursive Konstrukt erzeugte im wahrsten Sinne seine eigene Materialität sowohl in finanzieller als auch in aktivitätsbezogener Hinsicht.

Die zweite Entwicklung, die wir beobachten konnten, entstand durch die zunehmende Kooperation der Hochschulen in Europa im Bereich der Curriculumentwicklung und den seitens der EU-Förderprogramme im Hochschulbereich ausgelösten Druck zur Anerkennung im Ausland erbrachter Studien- und Prüfungsleistungen. In diesem Kontext erwiesen sich die nationalen Qualitätsbewertungs- und –sicherungsverfahren als zu begrenzt. Bezüglich der deutschen Entwicklung ergab sich ein zusätzliches Problem, weil Qualitätsverfahren dezentral und fragmentiert sind und vielerorts die Praxis erst am Anfang steht.

Die dritte Entwicklung ist das Anwachsen von Vergleichen zwischen Hochschulen und Hochschulsystemen und eine größere Verbreitung von Modellen guter Praxis, die im Rahmen internationaler oder europäischer Kooperation entstanden sind und durch die grenzüberschreitenden Aktivitäten auch in anderen Ländern perzipiert werden.

Dennoch muß festgehalten werden, dass sich aus diesen Entwicklungen noch keine hinreichende Evidenz für die Beziehung zwischen Qualität und Internationalisierung im Bereich von Studium und Lehre ableiten läßt (vgl. van der Wende 1999, 226). Bisher wird nur angenommen, dass Internationalisierung die Qualität von Studium und Lehre zu steigern vermag. Die Plausibilität der Annahme kann allerdings durch weitere Faktoren gestützt werden, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- (a) Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich ist eine bisher wesentlich nationale Angelegenheit gewesen. Dieser Umstand wird für internationalisierte Studiengänge als unbefriedigend und inadäquat empfunden, weil nationale Qualitätsagenturen die Studiengänge ausländischer Partnerhochschulen nicht bewerten können und mit wachsendem Qualitäts- und Effektivitätsbewußtsein das Vertrauensprinzip an Kraft verliert. Nachweise werden gefordert.
- (b) Es gibt bisher keine Koordinierung der Aktivitäten von Qualitätsagenturen und Agenturen zur Förderung des internationalen Austauschs und der Kooperation im Hochschulbereich. Dies gilt sowohl auf der nationalen Ebene als auch auf der europäischen Ebene. So gibt es z.B. in Deutschland bisher noch keine Zusammenarbeit zwischen dem Deutschen Akademischen Austauschdienst und

dem Akkreditierungsrat, obwohl dies für die auslandsorientierten Studiengänge naheläge.

- (c) Sowohl Internationalisierung als auch Qualitätssicherung sind in allen europäischen Mitgliedstaaten bedeutsame hochschulpolitische Projekte. Es liegt daher nahe, für die Lösung der damit verbundenen Probleme den Blick über die nationalen Grenzen zu wagen und sich Anregungen von den Nachbarn und Kooperationspartnern zu holen.
- (d) In Deutschland wird Internationalisierung als solche vielfach bereits als Qualitätssteigerung der Hochschulausbildung angesehen. Andere europäische Mitgliedstaaten verlangen aber zunehmend Nachweise über die Etablierung funktionierender Qualitätssicherungsverfahren, bevor sie bereit sind, ihre Studierenden an eine Partnerhochschule zu schicken. Anerkennungsfragen hängen deshalb eng mit Qualitätsnachweisen zusammen. Bisher sind Kompatibilität und Zuständigkeiten ungeklärt und haben eine substantielle Beziehung zwischen Qualität und Internationalisierung verhindert.

Erste Ansätze zur Bestimmung der Qualität internationalisierter Studiengänge sind auf europäischer Ebene entwickelt worden. Sie arbeiten vorrangig mit Empfehlungen oder Codes für gute Praxis, Selbstevaluation, Zertifizierung und Akkreditierung. Aber noch haben die nationalen Regierungen Probleme damit, ihre Position und Rolle gegenüber der Qualitätsbewertung von internationalisierten Studiengängen zu definieren, weil Internationalisierung die Beziehungen zwischen Staat und Hochschule berührt (vgl. van der Wende 1999, 233). Internationalisierung im Hochschulbereich überschreitet damit nicht nur geographische Grenzen, sondern auch die Grenzen bestehender Qualitätssicherungssysteme und beeinflusst solchermaßen die Funktion dieser Systeme.

Welche Dimension auch immer gewählt wird – sei es ein speziell für die internationalen Aktivitäten von Hochschulen entwickeltes Qualitätsbewertungsverfahren, sei es die Internationalisierung der Qualitätsbewertungsverfahren selbst –, die Widersprüche, Dilemmata, Inkonsistenzen und Probleme scheinen noch lange nicht gelöst zu sein. Und wo sie überhaupt wahrgenommen werden, findet sich häufig eine Tendenz, sie zu ignorieren, um an den mühsam errungenen Gemeinsamkeiten festhalten zu können.

Wesentliche, zur Zeit noch offene Fragen und Aspekte der Beziehung zwischen Qualität und Internationalisierung sind vor allem folgende:

- Einerseits wird vor zu hoher Evaluationsdichte gewarnt, weil der Aufwand für alle Beteiligten zu groß ist, andererseits können keine Schlüsse über die Ge-

samtarchitektur eines Hochschulsystems gezogen werden, wenn nur einzelne Hochschulen bzw. Fachbereiche oder Studiengänge evaluiert werden.

- Einerseits soll die Zielerreichung geprüft werden, andererseits sind dafür erforderliche Wirkungsanalysen bisher noch ein methodisch ungelöstes Problem.
- Einerseits soll die Transparenz der Verfahren gesichert werden, andererseits braucht Qualität komplexe Verfahren, um sie angemessen abbilden zu können. Komplexität zeichnet sich aber zunächst nicht durch Transparenz aus. Die erforderliche Komplexitätsreduktion geht an den Qualitätsansprüchen tendenziell vorbei und gerät in Gefahr, plakativ zu werden.
- Gefordert wird eine Qualitätskontrolle von so umfangreichen und hochkomplexen Systemen, dass diese Kontrolle nur noch mechanistisch erfolgen kann. Für eine angemessene Qualitätsbestimmung ist das nicht ausreichend.

Letztlich scheint die Prognose plausibel, dass die Entwicklung in folgende Richtung gehen wird: Es wird eine Reihe von disziplinenbezogenen oder studiengangbezogenen Netzwerken sich gegenseitig anerkennender Akkreditierungsagenturen auf europäischer Ebene geben, die sich auf Qualitätsstandards und einen gemeinsamen Bezugsrahmen bei den Verfahren einigen. Eine Gesamtlösung ist vorläufig nicht in Sicht.

5. Fazit

Qualitätsverbesserungen von Studium und Lehre sind ein wichtiges Ziel der Internationalisierung im Hochschulbereich, doch setzt der Prozess der Internationalisierung die nationalen Qualitätssicherungssysteme unter Druck. Der Versuch, beides auf europäischer Ebene aufeinander zu beziehen und gemeinsam zu koordinieren, hat Auswirkungen auf die Rolle der nationalen Steuerung von Qualität und auf die Beziehungen zwischen Hochschulen und Staat (van der Wende 1999, 235f.). Nicht nur politische Akteure von deutscher Seite, sondern auch aus einigen anderen europäischen Mitgliedstaaten haben deshalb eine europäische Koordinierung in Form einer Qualitäts- oder Akkreditierungsagentur auf europäischer Ebene nachdrücklich abgelehnt.

Wie kann also die Beziehung zwischen Qualität und Internationalisierung europäisch gestaltet werden? Van der Wende hat vorgeschlagen, Internationalisierung der Qualität und Qualität der Internationalisierung als einen Qualitätsansatz zu definieren, der die internationale Dimension im Hochschulbereich explizit berück-

sichtig, international anwendbar ist und Ergebnisse zeitigt, die international anerkannt werden. Damit dies nicht nur ein diskursives Konstrukt bleibt, sondern auch handlungsleitend wirkt, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein. Zum einen müssen die Hochschulen gezielt eigene Internationalisierungsstrategien entwickeln und in ihr Profil integrieren, sich also als strategische Akteure in diesem Prozess verstehen. Zum anderen sollte eine Koordinierung nationaler Qualitäts- und Internationalisierungsagenturen auf europäischer Ebene erfolgen (ebd. 1999, 236).

Damit wäre sicherlich ein Anfang gemacht, doch bleiben die Dimensionen von Qualität weiterhin unklar. Wir haben in diesem Beitrag zu zeigen versucht, dass das Vorgehen bei der Qualitätsbestimmung weitgehend deduktiv und vergleichend ist. Die Hochschule oder der Fachbereich bzw. Studiengang wird an den eigenen Ansprüchen gemessen sowie an der Fähigkeit, innerhalb eines spezifizierten Zeitraums selbst gesetzte Entwicklungsziele zu erreichen. Im Grunde werden also Ziele und Zielerreichungsprozesse validiert, ohne dass festgestellt würde, ob die Ziele sinnvoll sind bzw. zur Verbesserung von Qualität beitragen. Eine Ausnahme stellt die Akkreditierung dar, bei welcher Studiengänge im Hinblick auf eine von Experten festgelegte Definition von Qualität bewertet werden. Allerdings wird bei der Akkreditierung mit Standards gearbeitet. Ob dies als Qualitätsdefinition für den Hochschulbereich hinreichend und akzeptabel ist, soll zum Abschluß diskutiert werden.

Im vorangegangenen Kapitel dieses Bandes wurde Qualitätssicherung als Komplexitätsproblem diskutiert, das die derzeitige Hochschulpolitik intensiv beschäftigt. Jenseits des Charakters von Hochschulqualität als diskursivem Konstrukt wurden vier Bedingungen für eine erfolgreiche und steuerbare Qualitätssicherung genannt, die auf den erweiterten Rahmen der Qualitätssicherung im Kontext internationalisierter Studiengänge abgebildet werden können, da diese ebenfalls ein bedeutsames Projekt, in diesem Falle aber der europäischen Hochschulpolitik darstellt. Für eine erfolgreiche Qualitätssicherung müssen alle relevanten Dimensionen von Qualität (1) programmatisch abgebildet, (2) instrumentell untersetzt, (3) zuweisungsfähig gestaltet und (4) von den Akteuren unterstützt werden.⁸

Wenn wir die Qualitätsdiskussion im Kontext der Internationalisierung im europäischen Hochschulraum analysieren, kann bezüglich dieser vier Aspekte folgendes festgestellt werden:

⁸ Vgl. Kapitel II.5. in diesem Band, S. 169.

- (1) Die programmatische Abbildung aller relevanten Dimensionen von Qualität weist Defizite auf, weil durch ungleiche Entwicklungen in den einzelnen EU-Mitgliedstaaten und den Zwang zur Einigung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner mit Standards operiert wird. Zudem stehen eher Verfahrensstandards und die Einigung auf gemeinsame Bezeichnungen für die Abschlüsse zur Debatte als Inhalte von Studium und Lehre.
- (2) Die instrumentelle Untersetzung der Qualitätsdimensionen erfolgt auf europäischer Ebene ebenfalls nur zum Teil. Zwar ist man weitgehend in der Lage, sich auf die maßgeblichen Verfahren und Methoden der Qualitätsbewertung zu einigen (Selbstevaluation, Expertenbesuch vor Ort, Bericht), doch erfordert die Herstellung von Transparenz und Kompatibilität die Reduktion auf ein bestimmtes Spektrum von Verfahren und Dimensionen, die allenfalls Ausschnitte von Qualität abbilden können.
- (3) Die Zuweisungsfähigkeit der im europäischen Raum bewerteten Qualitätsdimensionen für Ressourcen ist eine der Bedingungen, die als erfüllt gelten können. Hier sind eher noch Defizite auf nationaler Ebene festzustellen, weil in vielen europäischen Ländern die Anreizsysteme für gute Lehrqualität nur schwach ausgeprägt sind. Demgegenüber enthalten die europäischen Förderprogramme, die im wesentlichen auf Anreizen basieren, verschiedene Möglichkeiten, Qualitätsverbesserungen materiell oder immateriell zu honorieren. In Deutschland erfolgt die Zuweisung zusätzlicher Ressourcen nur punktuell über Sonderprogramme, Pilotprojekte und Modellversuche. Erst an wenigen Hochschulen sind institutionelle Anreizsysteme für gute Lehre etabliert.
- (4) Motivation und entsprechende Handlungsorientierungen für Qualitätsverbesserungen bei den Akteuren sind bei der Internationalisierung von Studiengängen immer wieder beobachtet worden, doch blieb dies meist auf einzelne Enthusiasten und einzelne Hochschulen beschränkt. Letztlich fehlt die systeminterne Anerkennung.

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass Evaluations- und Akkreditierungsverfahren auf europäischer Ebene durch die Vervielfachung der Relationsbeziehungen und möglichen Vergleichskategorien tendenziell zur Überkomplexität neigen. Zugleich sind Verfahren, die mit Mindeststandards operieren und ein relativ einfaches Ablaufschema haben (Selbstbericht, Vor-Ort-Besuch, Expertenbericht), angesichts der Komplexität des Qualitätsproblems – genauer: des Problems, Qualität im Hochschulbereich angemessen zu bestimmen – deutlich unterkomplex. Erschwerend kommt hinzu, dass die europäischen Verfahren den eigentlichen Ge-

genstand, um den es geht, eher ausklammern. Der Befund ist demnach eine Tendenz zu überkomplexer Koordinierung und unterkomplexer Behandlung des Gegenstands.

Vielleicht wäre es die einfachste Lösung, unter Beibehaltung der Vielfalt mit Ungleichheiten zu leben und den Elementen den Raum zu geben, den sie brauchen, um sich entwickeln zu können. Dann könnte die europäische Lösung nur sein, den Systemen ihre Freiheit zu lassen. Dies wiederum wäre das Gegenteil der europäischen Hochschulpolitik, wie sie insbesondere seit dem Vertrag von Maastricht (1992) von der Europäischen Kommission betrieben wurde.

Wir können also davon ausgehen, dass sich eine europäische Definition von Qualität im Zuge der Qualitätsbewertung von Internationalisierungsprozessen herausbilden wird. Qualität wird dabei als diskursives Konstrukt mit regelgeleitetem Sprechen erzeugt, das seine eigene Materialität hervorbringt. Bei der Auswahl der für wichtig erklärten kombinatorischen Effekte, d.h. der Auswahl von Relationen aus der großen Anzahl möglicher Relationsbeziehungen, werden die Experten die Definitionsmacht haben.

Die Optionen der Qualitätsentwicklung in Europa entsprechen also auf der Verfahrensseite tendenziell unserer Definition einer Qualität zweiter Ordnung. Dagegen tendiert die Behandlung des Gegenstands zu Unterkomplexität, weil Qualitäten einzelner Dimensionen oder von Einzeleigenschaften bewertet werden.

III.

Fazit

Interventionen in ein komplexes System überdurchschnittlich reformresistenten Charakters

Barbara M. Kehm

Peer Pasternack

Unsere zentralen Ausgangspunkte waren – zusammengefasst –: Hochschulreformen sind gezielte Interventionen in ein komplexes System. Die deutschen Hochschulen gelten als überdurchschnittlich reformresistent. Aus den Erklärungen für diese Resistenz lassen sich zwei einander entgegenstehende Auffassungen destillieren: Die eine attestiert den reformerischen Lösungsversuchen, unterkomplex zu sein, weshalb Hochschulreformen immer wieder stecken blieben. Die andere macht den Umstand, dass die Problemlösungsansätze überkomplex seien, dafür verantwortlich, dass Hochschulreformen fortwährend unterhalb der angezielten Veränderungen endeten. Hinzu tritt: die aktuelle Hochschulsituation lässt sich als Hochschulkrise kennzeichnen, und die reformerischen Bemühungen werden als Innovationen konzipiert. Krisen wie Innovationen aber sind gleichermaßen durch hohe Komplexität und Entscheidungsunsicherheit gekennzeichnet. Folglich erzeugt Krisenbewältigung durch Innovation eine Verdoppelung der Komplexität und Entscheidungsunsicherheit. Wie ist angesichts dessen mit der gesellschaftlichen Anforderung umzugehen, dass auch im Hochschulsektor die Problemlösungen den aufgelaufenen Problemen entsprechen sollen?

Eine Reihe diesbezüglich relevanter Erfahrungen konnte in unseren sechs Fallstudien herausgearbeitet werden:

- Die ostdeutsche Hochschultransformation der 90er Jahre bestand in einer unsystematischen fortwährenden Vervielfältigung der Prozessinstrumentierung, welcher die dominierenden Akteure mit Priorisierungen Herr zu werden versuchten, die in dichotomisierenden Vereinfachungen endeten.
- Internationalisierung an deutschen Hochschulen ist von ersten Ansätzen eines strategischen Management und zielgerichteter Profilbildung gekennzeichnet,

die aber noch nicht durch eine neue Balance zwischen staatlicher Rahmensetzung und institutioneller Selbststeuerung gestützt werden und daher zum Teil instabile, unsystematische und oft überkomplexe Bearbeitungsmuster und Verfahren erzeugen.

- Die aktuellen Debatten um gestufte Abschlüsse sind entweder dadurch gekennzeichnet, dass die Orientierung auf Formalia der Studiengänge die Aufmerksamkeit für eine adäquate Behandlung der inhaltlichen Fragen absorbiert; oder die Implementation von Bachelor- und Master-Studiengängen wird befrachtet mit überdimensionierten Erwartungen im Hinblick auf Lösungen für die verschiedensten Probleme, die man immer schon einmal angehen wollte.
- Die mit der Umsetzung von Konzepten lebenslangen Lernens verbundenen externen Erwartungen und Anforderungen überfordern die Hochschulen in mehrfacher Hinsicht und werden deshalb nur rhetorisch bedient oder mit einer Vielfalt von Aktivitäten ohne konsistente institutionelle Strategie beantwortet.
- Qualitätssicherung avanciert zwar gegenwärtig zu einem Zentralthema der Hochschulreform, baut aber auf einem simplifizierenden Begriffsverständnis von Qualität auf, das zudem in der Regel nicht explizit formuliert wird und sich auf eine eher intuitive Unterscheidung von Quantitäten und Qualitäten beschränkt, die wiederum entweder trivial bleibt oder nicht systematisch durchgehalten wird.
- Qualitätsentwicklung in Europa will gemeinsame Verfahren der Qualitätsbewertung internationaler Hochschulkooperation und Studienphasen im Ausland entwickeln, kommt aber aus dem Dilemma einer hochelaborierten Instrumentierung und einer unterkomplexen Behandlung ihres eigentlichen Gegenstands nichts heraus, weil auf nationaler Ebene Differenzierung und Wettbewerb im Vordergrund stehen, während supra-national auf Konvergenz und Harmonisierung gesetzt wird.

In dieser Weise also lassen sich wesentliche der beobachtbaren Strategien zur Hochschulkrisenbewältigung durch Innovation beschreiben, wenn sie in der Perspektive einer zentralen Reformfrage betrachtet werden: Verhalten sich die Problemlösungen adäquat zu den aufgelaufenen Problemen?

Das Ergebnis kann nicht vollständig befriedigen. Die Suche nach Ursachen dafür macht eine Betrachtung der Mikroebene – der Hochschulen als soziotopische Geflechte mit politischen Implikationen – und der Makroebene – des Hochschulsystems als politisches Geflecht mit soziotopischen Implikationen – nötig.

1. Mikroebene

Zunächst ist analytisch etwas weiter auszugreifen. Zu prüfen sind die Voraussetzungen dafür, dass Universitäten heute als Organisationen verstanden werden, denen mit betriebswirtschaftlich inspirierten Begriffen ein Verhalten angemutet wird, dass ihnen zunächst fremd erscheint.

Universität als Organisation oder als Institution?

Noch in den 70er Jahren wurden Universitäten von amerikanischen Soziologen und Politikwissenschaftlern als "organisierte Anarchie" (Cohen/March 1974, 104) oder "loosely coupled systems" (Weick 1976) beschrieben, in denen zielgerichtetes und strukturiertes Management kaum möglich sei. Auch Pellert (1999, 71) hat die These vertreten, dass die heutigen Universitäten erst noch lernen müssten, sich als Organisation zu begreifen. Nach Scala/Grossmann (1997, 20 in Pellert 1999, 74) erzwingen wachsender Legitimationsdruck und knappere Ressourcen nicht nur einen bewussteren Umgang mit Organisationsfragen. Vielmehr hängt auch die Bewertung der Leistung und Qualität von Hochschulen wesentlich von den organisatorischen Rahmenbedingungen ab.

Noch die Gruppenuniversität, Ergebnis der Reformperiode zu Beginn der 70er Jahre, war wesentlich von Modell des Kollegiums – wenn auch im erweiterten Sinne – geprägt. Daneben verstanden sich die Forschenden und Lehrenden als Individuen, für die die Institution Hochschule zwar den Rahmen ihrer Arbeit bildete, deren Leistungen aber durch die disziplinär orientierte Gemeinschaft der Wissenschaftler ihre Weihen erfuhren. Dienstleistungen für die Hochschulen wurden eher widerwillig und immer nur vorübergehend erbracht.

Die Unterschiede zwischen der Gruppenuniversität und der Universität als Organisation lassen sich im wesentlichen wie folgt charakterisieren:

"Während in Gruppen eher die ganze Person im Vordergrund steht, so ist es in Organisationen der funktionale Aspekt – es werden Positionen nach formalen Kriterien, wie z.B. Ausbildung, besetzt. In der Organisation überwiegt die sachliche Dimension gegenüber der emotionalen, was häufig den Bedürfnissen des Individuums widerspricht. Daher ist zur Leistungserbringung und effizienter Arbeit – den für die Organisation wesentlichen Normen – nicht selten Zwang von seiten der Organisation nötig. Während in Gruppen die Ziele oft austauschbar sind, die Gruppenmitglieder aber nicht, besteht die Effizienz der Organisation darin, daß sie ihre eher konstant bleibenden Ziele längerfristig dadurch erreicht, daß sie die Personen funktional reduziert und dadurch austauschbar macht." (Pellert 1999, 79)

Nun gibt es aber auch in der Organisationstheorie Ansätze, die dem Modell der Gruppenuniversität durchaus angemessen sind. Insbesondere sind systemische, d.h. die innere Dynamik von Organisationen und ihres Verhältnisses zur Umwelt untersuchende Ansätze verwendet worden, die – je nach Schwerpunktsetzung und Perspektive – die Organisation als ‘lebendigen Organismus’, als ‘symbolisch-kulturellen Raum’ oder als ‘politische Arena’ beschreiben (Pellert 1999, 98ff.; Middlehurst 1997, 187):

- Wird die Hochschule als ‘lebendiger Organismus’ betrachtet (z.B. Malik 1984, 49ff. und Morgan 1998, 81), stehen Selbstorganisationsprozesse sowie Rückkoppelungsprozesse mit und Anpassungsleistungen an die relevante Umwelt, aber auch ‘Artenvielfalt’ im Sinne von Diversifizierung im Vordergrund.
- Bei einer Perspektive auf die Hochschule als ‘symbolisch-kultureller Raum’ (z.B. Kaspar 1987 und Bolman/Deal 1991, 323) wird die kommunikative Konstruktion der Hochschule als Organisation in den Normen, Werten, Überzeugungen und Ritualen ihrer Mitglieder betont.
- Die Auffassung der Organisation als ‘politische Arena’ (z.B. Türk 1990, 122) schließlich sieht die Hochschule als Raum interessegeleiteter Interventionen, Aushandlungen und Konflikte, in dem es um Kontrolle, Macht, Einfluss, Prestige und Zugang zu Ressourcen geht. Systemische Ansätze betonen insbesondere, ”dass sich die Eigenschaften eines Gesamtsystems aus der Art und Weise der Verknüpfung seiner Elemente und Subsysteme ergeben” (Pellert 1999, 103).

Veränderungen der Organisationskultur

Aus der juristischen Perspektive betrachtet sind Hochschulen in Deutschland Körperschaften des öffentlichen Rechts. Soziologisch gesehen wurden sie zumeist eher neutral als ‘Institutionen’, manchmal ironisch als ‘Anstalten’ und hin und wieder auch als ‘Lebenswelt’ oder ‘Milieu’ charakterisiert. In den letzten Jahren – insbesondere mit dem Aufkommen der Ansätze des New Public Management und anderer managerialistischer Modelle – werden Hochschulen als Organisationen gefasst. Dies deutet auf einen gesellschaftlichen Funktionswandel der Hochschule hin, zumindest was die externen Erwartungen an die Leistungen und Leistungsfähigkeit von Hochschulen anbelangt. Wollen die Hochschulen sich den gesellschaftlichen Anforderungen stellen und sich damit zugleich mehr Legitimität verschaffen, reicht es nicht mehr aus, Forschung zu betreiben und Lernprozesse zu organisieren.

Vielmehr sind darüber hinausgehende Anpassungsleistungen zu erbringen: Diese müssen auf einen intensiveren Austausch zwischen Wissenschaft und Gesellschaft sowie effizienteres und effektiveres Reagieren auf den immer schnelleren gesellschaftlichen Wandel und den daraus entstehenden Problemlösungsbedürfnissen hinauslaufen. Die Multiplikation der Herausforderungen, Funktionen und Erwartungen fordert den Hochschulen zugleich selbstgesteuerte Veränderung und Entwicklungsfähigkeit ab, die in dem Begriff der 'lernenden Organisation' fokussiert worden ist.

Der Zuwachs von externen Anforderungen wird von den Hochschulen als krisenhaft, ja bedrohlich erfahren. Nicht nur müssen sie diesen Anforderungen gerecht werden, sie müssen dies unter Überlastbedingungen und mit geringeren finanziellen Mitteln tun. Darüber hinaus tritt zur herkömmlichen inhaltlichen Autonomie (Selbstregelung der akademischen Angelegenheiten) eine wachsende prozedurale Autonomie durch staatliche Deregulierung hinzu, für die erst einmal Normen, Verfahren und Routinen gefunden werden müssen. Dadurch werden die hochschulischen Leitungsaufgaben vielfältiger und die Leitungsstrukturen komplexer. Die Folge ist, dass es innerhalb der Hochschule zu Spannungen im traditionellen Verhältnis zwischen dem durch Habitus und Wissenschafts- bzw. Fachkultur bestimmten 'normativen Modus' und dem durch akademische Selbstverwaltung, schwache Dekane und Präsidenten sowie einer bürokratisch operierenden Verwaltung gekennzeichneten 'operativen Modus' (vgl. Becher/Kogan 1992) kommt.

Zugleich aber ist und bleibt die Hochschule, soweit sie kognitive und kreative Prozesse organisiert bzw. diese durch gerade organisationsschwache Abläufe ermöglicht, eine radikalisierte Variante der Expertenorganisation. Die Angehörigen von Expertenorganisationen sind charakterisiert durch aufwendige Ausbildung, hohen Spezialisierungsgrad, sehr eigenständigen Umgang mit Wissen und die Lieferung sehr komplexer, nicht trivialer Produkte. Infolge dessen ist die wesentliche sachliche Bedingung, um die Expertentätigkeit ausüben zu können, hohe individuelle Autonomie. Dies korrespondiert mit organisationalen Notwendigkeiten: Das wichtigste Produktionsmittel einer solchen 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. Parallel aber 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).

Was verspricht man sich also von den neuen Managementansätzen? Was sollen sie in der Hochschule und für die Hochschule leisten? Um dies zu beantworten, ist ein kurzer Exkurs zu Fragen der institutionellen Steuerung in den verschiedenen Managementkonzepten zu unternehmen.

Steuerung und Managementkonzepte

Bereits seit den frühen 60er Jahren ist die institutionelle Steuerung und Leitung von Hochschulen – zunächst in den USA, später dann auch mehr und mehr in den europäischen Ländern – als Managementaufgabe gefasst worden. Die Tatsache, dass die für die Erfüllung dieser Aufgabe erforderlichen Methoden und Techniken wesentlich aus dem Bereich der Betriebswirtschaft und Leitung marktwirtschaftlich operierender Unternehmen stammen, ist zwar vielfach kritisiert worden. Doch hat sie nichts daran geändert, dass immer wieder Versuche unternommen wurden, diese Methoden und Techniken auch auf die Leitung von Hochschulen zu übertragen.

In den letzten Jahren konnte in diesem Kontext zweierlei beobachtet werden. Erstens können sich die Kritiker einer managerialistischen Auffassung von Hochschulleitung immer weniger Gehör verschaffen: Mit der sich durchsetzenden Bestimmung von Hochschulen als Organisation kommen zunehmend auch eben diese managerialistischen Leitungs- und Führungsansätze zum Zuge. Zweitens sind die Erfolgs- oder Anwendungszyklen der einzelnen Ansätze immer kürzer geworden. Das heißt: die verschiedenen Managementansätze lösen einander in immer schnellerer Folge ab oder werden zu immer neuen 'Führungsstilen' amalgamiert. Der amerikanische Hochschulforscher Robert Birnbaum hat die 'Lebenszyklen akademischer Managementmoden' untersucht, die seit den sechziger Jahren mit einer gewissen Zeitverzögerung aus der Wirtschaft in den Hochschulbereich eingewandert sind – sein Ergebnis: Weder haben sie die positiven Resultate erzeugt, die von den jeweiligen Proponenten versprochen, noch sind die negativen Folgen eingetreten, die von den jeweiligen Opponenten vorausgesagt wurden (Birnbaum 2000, 14).

Für Europa ist derzeit eine Amalgamierung verschiedener institutioneller Steuerungsziele zu einem Steuerungsmodell zu beobachten, das insbesondere von der CRE, der Assoziation europäischer Universitäten (CRE 1998), aber auch von einer Reihe von Hochschulforschern propagiert wird, die sich mit den diesbezüglichen Fragen beschäftigen (z.B. Middlehurst 1997). Das Modell ist wesentlich unter zwei Bezeichnungen bekannt geworden, die zugleich die damit verbundenen Steuerungsziele zum Ausdruck bringen: 'strategisches Management' oder 'change management'. Aber auch dieses Modell hat seine kontexterzeugende Vorgeschichte.

Mit den immer größer und auch lauter werdenden Zweifeln an der Qualität der Lehre, zum Teil auch an der Qualität der Hochschule als solcher, wurden etwa ab Anfang der 80er Jahre Qualitätsmanagementkonzepte populär. Insbesondere aus England wurden die kontinentaleuropäischen Hochschulen mit Begriffen wie 'quality assessment', 'quality assurance' und 'quality improvement' überschwemmt, die im wesentlichen ein reaktiver Ausfluss der nicht sonderlich hochschulfreundlichen neoliberalen Politik Margaret Thatchers waren. Doch stießen sie auf fruchtbaren Boden, denn auch in anderen europäischen Ländern wurde seitens der Öffentlichkeit und Politik die Kritik an der Reformunwilligkeit und gleichzeitigen Selbstzufriedenheit der Hochschulen immer lauter.

In Deutschland endete die Auseinandersetzung zwischen Reformgegnern und Reformbefürwortern zunächst im "Reformstau". Erst vereinzelt, dann hier und da im Verbund, schließlich sich weiter verbreitend nahmen die Hochschulen die massiver werdende Kritik an der Qualität der Lehre jedoch ernster und ergriffen die unterschiedlichsten Maßnahmen zu deren Evaluation und Verbesserung, nicht zuletzt angetrieben durch diverse Zeitschriften-Rankings. Derweil entwickelte sich Evaluation zum Geschäft und zur Technik, deren Methoden immer ausgefeilter wurden bis hin zum 'total quality management'-Ansatz und zur Normierung nach ISO 9000ff.

Damit setzte aber auch die dritte Stufe von Birnbaums Lebenszyklus der Managementmoden ein, nämlich umfangreichere Untersuchungen darüber, ob die von den Proponenten versprochenen Erfolge tatsächlich festzustellen sind. Für die meisten Qualitätsmanagementansätze zeigte sich schon bald, dass damit zwar Verbesserungen in der Hochschulverwaltung und bestimmten Dienstleistungseinheiten (z.B. Bibliothek, Computerzentrum etc.) erreicht werden konnten, weniger aber in den Bereichen, um die es in der Ausgangsdiskussion eigentlich ging: etwa Qualität der Lehre oder Öffnung der Hochschulen für externe Anforderungen und Interessen.

Dafür, so die derzeit dominante Lehre, brauche es Führungskraft und strategisches Management – auf der Grundlage einer Vision, einer Mission und einer Policy. In Deutschland wird dies unter dem Begriff der Leitbildentwicklung diskutiert. Als flankierende Maßnahmen sind Zielvereinbarungen, Experimentierklauseln, größere institutionelle Autonomie und Globalhaushalte vorgesehen. Da strategisches Management Führungskraft voraussetzt, wird auch in Deutschland über eine Stärkung und Professionalisierung der Präsidenten und Dekane nachgedacht. Allerdings ist man hier noch nicht ganz so weit wie in einigen anderen europäischen Ländern, die in den Diskussionen immer wieder als Vorbild erhalten müssen (insbesondere Großbritannien und die Niederlande).

Veränderungen, Anpassung, Reformen sind Elemente des Konzepts der Hochschule als ‘lernende Organisation’, die strategisches oder ‘change’ Management benötigt, um die Kritik von außen in institutionelle Chancen und organisationalen Wandel umzusetzen. Das bedeutet: die Hochschulleitung muss bzw. soll Führungsqualitäten und systemische Perspektiven entwickeln, um aus den Umweltbedingungen und den möglichen Potentialen für Organisationsentwicklung die für eine bestimmte Hochschulorganisation optimale Strategie auswählen zu können. Nach Middlehurst (1997, 192ff.) bedeutet strategisches Management von Hochschulen die Umwandlung von äußeren Bedrohungen in Chancen und von Niedergang in Erneuerung und zwar in drei Dimensionen:

- (a) in der konzeptionellen und analytischen Dimension (Vision, Kreativität, Generierung neuer Ideen und Perspektiven);
- (b) in der strukturellen und systemischen Dimension (Koordinierung, Integration, Kooperation mit externen Partnern, Neubestimmung von Zwecken, Funktionen und Zielen);
- (c) in der motivationalen und verhaltensbezogenen Dimension (Berücksichtigung der spezifischen ‘Kulturen’ und der wissenschaftlichen Normen und Werthaltungen, Verhandlungsbereitschaft bei Interessenkonflikten, kollegiales Verhalten, Engagement für die eigene Aufgabe, Vorbildfunktion, Konsistenz von Führungsstil, Werten und Verhalten, Initiative und Risikobereitschaft, Fähigkeit zur Erzeugung von Folgebereitschaft und Loyalität).

Für die CRE (1998, 7ff.) heißt managen, ”kollektives Handeln organisieren”, und zwar unter Berücksichtigung der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Situationen, der Flexibilität der Strukturen und der notwendigen Veränderungen, sei es als Innovation, sei es als Anpassung an Umweltveränderungen. Unter Berücksichtigung

von Forschungsergebnissen und Policy-Empfehlungen der Europäischen Kommission und der OECD wurde eine Modellstruktur für strategisches Management von Hochschulen entwickelt, die als eine Art Anleitung für Praktiker zu verstehen ist (CRE 1998, 25ff.). Sie umfasst drei Stadien:

1. eine systematische institutionelle Evaluation, die folgende Elemente einschließt: Analyse der Stärken, Schwächen, Chancen und Gefahren (SWOT), kollektive Kritik der strategischen Einschränkungen, der Prioritäten und Balancen in der Policy, Diskussion von Standards und Entwicklungspotentialen;
2. die Entwicklung einer zukunftsweisenden Vision, die den neuen Policies und Strategien Gestalt geben kann, aber auch die Relevanz der bestehenden Policies betont, die die Identität der Hochschule zum Ausdruck bringen;
3. die Umsetzung struktureller Reformen mit dem Ziel, mehr Flexibilität und die Fähigkeit zu erzeugen, Chancen wahrzunehmen und mit neuen Lösungen zu experimentieren.

Soweit die konzeptionelle und situative Darstellung der komplexen Gemengelage auf der Mikroebene der institutionellen Steuerung. Wenden wir uns nun der Makroebene der Steuerung von Hochschulsystemen zu.

2. Makroebene

Burton Clark hat vor vielen Jahren die Hochschulen als Institutionen zwischen Staat, Markt und akademischer Oligarchie (akademischer Zunft) eingeordnet und damit ein lange Zeit für die Hochschulforschung gültiges Paradigma formuliert (Clark 1983). (Vgl. Abb. 1) Angesichts der Modernisierung und Veränderung von Hochschulen und Hochschulsystemen weltweit lässt sich derzeit beobachten, dass diese Kategorien nicht mehr so eindeutig zu bestimmen sind wie vormals. Der Markt ist zunehmend weniger national und zunehmend mehr international, ja sogar global definiert. In einigen Ländern sind die staatlichen Steuerungsprozesse intensiver, in vielen anderen weniger intensiv geworden (Deregulierung). Die Autonomie der Hochschulen wurde gestärkt, um sie zu eigenständigeren Akteuren auf neuen Märkten zu machen. Der Ruf nach institutioneller Profilierung und stärkerer Leitung setzt die alte akademische Oligarchie zunehmend unter Druck. Hochschulen sollen unternehmerisch tätig werden und rücken damit von Institutionsmodellen

ab, um – wie oben bereits verhandelt – eher den Charakter von Organisationen anzunehmen.

Neue Komplexität ergibt sich aber nicht nur auf der Mikroebene (einzelne Hochschule), sondern auch auf der Makroebene (nationales Hochschulsystem). Um besser auf die Vielfalt der gesellschaftlichen Anforderungen und Bedürfnisse eingehen und sich dem gesellschaftlichen Wandel anpassen zu können, wird Diversifizierung gefordert, und zwar als Systemdifferenzierung, Programmdifferenzierung und strukturelle Differenzierung (vgl. Pellert 1999, 113):

”Sowohl diese Einsicht als auch die Überforderung des Staates, derartig komplexe Systeme zu steuern, führen in vielen Ländern dazu, unter dem Schlagwort ‚Autonomisierung‘ weniger zentral steuern zu wollen und die Hoffnungen vielmehr in die Selbstorganisationsfähigkeiten der Hochschulen zu setzen.” (Ebd., 113f.)

Mit dem Übergang vom Modell enger staatlicher Kontrolle mit großer Regelungsdichte zum Modell der staatlichen Aufsicht (Neave/van Vught 1991, 239ff.) mit eher indirekten Formen der staatlichen Steuerung (‘remote control’) und größerer institutioneller Autonomie verbindet sich zweierlei: zum einen die Forderung nach einem stärker professionalisierten institutionellen Management, zum anderen die Hoffnung auf die Herausbildung stärker differenzierter Organisationsprofile der einzelnen Hochschulen. Für Deutschland heißt dies, dass das viele Jahrzehnte dominierende Prinzip der Homogenität des staatlichen Hochschulsystems aufgegeben wird.

Widersprüche und Probleme im Steuerungsmix

Hochschulen werden aus guten Gründen widersprüchlich gesteuert. Denn sie leben aus konstitutiven Spannungen. Diese Spannungen existieren in den Verhältnissen von Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Autonomie und staatlicher Aufsicht, Subjektivität und Objektivität, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Spezialistentum und Generalistentum, Bildung und Ausbildung, Tradition und Innovation, Disziplinarität und Interdisziplinarität. Die spezifischen Leistungsqualitäten von Hochschule werden nicht aus einzelnen Polen dieser Polarisierungen produziert, sondern aus den Spannungen zwischen den Polen. Deshalb dürften Reformversuche fehlgehen, die, statt diese Spannungen zu pflegen, darauf zielen, einzelnen Polen Dominanz zu verschaffen – etwa anwendungsorientierter Forschung, Praxisorientierung, Spezialistentum oder Ausbildungsorientierung:

”Sicherlich kann man versuchen, eindimensionale Experten auszubilden, Fach- und Sachidioten, Leute, die Detailkenntnisse mit unbefragten Wertvorstellungen verbinden. Von der Unerträglichkeit der auf solche Weise entstehenden Gesellschaft ganz abgesehen, ist es indessen schlicht nicht sehr praktisch, Unternehmungen und Verwaltungen und Schulen von derlei Kreaturen leiten zu lassen: Sie sind nämlich unflexibel, nicht innovationsfähig und in ihrer Starre ein Beitrag zu explosiver Unbeweglichkeit.” (Dahrendorf 1977, 15)

Um die Spannungen fortwährend auszuhalten und zu reproduzieren, verfügt die Hochschule über ein Arsenal an tradierten Normen, Werten und Verfahren: Methodenbindung, Objektivitätsanspruch – dieser allerdings unterdessen fragwürdig geworden, daher heute eher: intersubjektive Überprüfbarkeit und Geltungsansprüche –, Diskursivität, Infragestellung und Kritik, Kollegialitätsprinzip (mit eingeschränkter Geltung durch dessen Bindung an das Professoriat), Selbstergänzung des Lehrkörpers, Selbstverwaltung oder Besetzung von Leitungssämtern durch Wahl. In der Aufbau- und Ablauforganisation der Hochschule werden diese konstitutiven Spannungen strukturell untersetzt: 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 aus staatlicher Grundfinanzierung und wettbewerblicher Drittmittel-Zusatzfinanzierung; die Selbstergänzung des Lehrkörpers wird relativiert durch die ministerielle Auswahl der ProfessorInnen aus nicht-bindenden Vorschlagslisten, usw.

Wenn nun die deutsche Hochschulreform seit den 90er Jahren unter den Stichworten der Deregulierung und Stärkung von Eigenverantwortung versucht, Managementorientierung einzubeziehen, zugleich aber auf wesentliche Instrumente staatlicher Regulierung nicht verzichtet werden soll, dann ließe sich nicht ohne Söffisanz fragen: Wie gelingt so etwas – eine staatlich regulierte entstaatlichende Deregulierung?

Theoretisch ist der Vorgang als Übergang von staatlicher Kontrolle zu staatlicher Aufsicht gefasst worden – weg vom ‘state control model’ und hin zum ‘state supervisory model’ mit Einführung von ‘accountability’ und Evaluation als Quasi-Ersatz für die ehemalige ‘state control’ (Neave 1998). Während in anderen Ländern dieser Übergang als eine Relozierung der Kontrollfunktion in neu gebildete, zwischen dem Staat und den Hochschulen angesiedelte Gremien (‘intermediary bodies’, buffer organisations oder Pufferorganisationen genannt) zu beobachten ist, tendiert man in Deutschland, nicht zuletzt aufgrund der föderalen Zuständigkeitsstruktur, dazu, eine Verschiebung von der Prozess- zur Outputkontrolle einzuleiten.

Normativ ließe sich sagen: Die Steuerungskorrekturen sollten, um den konstitutiven Spannungen, aus denen die Hochschule lebt, gerecht zu werden, nicht auf die Beseitigung der Inkonsistenzen des Steuerungsmixes zielen, sondern auf dessen Optimierung. Dann wäre die Frage nach Optimalität oder Suboptimalität der Hochschulsteuerungsreformen anzuschließen. Denn immerhin bestehen nach wie vor Inkonsistenzen des Steuerungsmixes, die unbeabsichtigte und wenig kalkulierbare Wirkungen und Nebeneffekte produzieren. Dies soll am Beispiel des "principal-agent"-Modells gezeigt werden (vgl. auch Caswill 1998).

Ausgangsthese bleibt, dass die derzeitigen Steuerungskorrekturen auf die Optimierung des deutschen Hochschulsystems zielen. Diese Optimierung wird mit Hoffnungen auf größere Effizienz und mehr Effektivität verbunden. Mit dem Versuch der Stärkung von Rektoren/Präsidenten und Dekanen sowie einer Erhöhung der prozeduralen Autonomie der Institutionen soll das vormals oligarchisch-bürokratische (Selbst-)Verwaltungsmodell von einem Effizienz-Modell abgelöst werden, das von drei Merkmale gekennzeichnet ist:

- (a) ein stärker utilitaristisches Verständnis der Funktion von Hochschulen;
- (b) weniger substantive Autonomie und
- (c) größere prozedurale Freiheiten.

Die Stärkung der Leitungsebene dient dabei zugleich der Umgestaltung der Hochschule zu einem korporativen Akteur mit internen Hierarchien, die das traditionelle Kollegialitätsprinzip ablösen sollen.

Nicht nur der deutsche Föderalismus, auch die Beharrungstendenzen innerhalb der Hochschulen haben bisher die Umsetzung eines allgemeinen und kohärenten Reformprojekts verhindert. Zwar war die mühsam zustande gekommene Zustimmung zum neuen HRG im Sommer 1998 ein Anfang, doch werden die Landeshochschulgesetze unterschiedlich angepasst. In der Folge ergeben sich Kohärenz- und Konsistenzdefizite sowohl auf der institutionellen als auch auf der legislativen Ebene, die die Problemlösungskapazitäten der Hochschulen zusätzlich einschränken (vgl. Stucke 1999 und Schimank et al. 1999).

Braun (1999, 257ff.) hat die Ergebnisse mehrerer Länderstudien zur Einführung neuer Governance-Modelle unter der Perspektive des "principal-agent"-Modells analysiert. Dabei werden bestimmte Aufgaben von einem 'Principal' (hier Staat) an einen 'Agent' (hier die Hochschulen) delegiert. In diesem Prozess sind zwei bedeutsame Probleme beobachtet worden: Entweder der Agent erfüllt die delegierte Funktion nicht in der Weise, wie der Principal es gerne möchte, und versucht darüber hinaus, dies zu kaschieren ('moral hazard'), oder der Principal nimmt

einen Agenten unter Vertrag, ohne genügend Informationen über seine Qualität zu haben ('adverse selection'). Beide Probleme machen eines erforderlich: Der Principal – obwohl er versucht, sich durch Delegation oder Übertragung von Funktionen zu entlasten – muss ein beträchtliches Maß an Kontrolle ausüben, um zu gewährleisten, dass die übertragenen Funktionen ordnungs- bzw. wunschgemäß und in der erforderlichen Qualität erfüllt werden. In diesem Moment schlägt die Hoffnung auf mehr Effizienz in ihr Gegenteil um, da der Staat die Transaktionskosten in Form von erhöhter Kontrolle trägt.

Die Transaktionskosten für die Regierung steigen aus zweierlei Gründen. Erstens muss die Formulierung und Umsetzung hochschulpolitischer Reformziele ex post bewertet werden. Zweitens erhöht die größere prozedurale Autonomie der Hochschulen die Gefahr des Eintretens eines 'moral hazard', d.h. die schlechte Erfüllung der übertragenen Funktion wird kaschiert.

Typisch für das effizienzorientierte Modell des neuen Managerialismus in föderalen Staaten ist seine Einführung als 'gemischtes Modell' statt als 'exekutives Modell', also die Strategie einer schiebchenweisen Einführung. In Deutschland wurden die Dekane noch nicht gestärkt und die starke Rolle der Selbstverwaltungsgremien blieb erhalten, so dass zum einen – im Falle stärkerer Marktorientierung – zentrifugale Tendenzen zu beobachten sind, zum anderen eine fragmentierte Entscheidungsmacht des Rektors/Präsidenten. Daraus ergibt sich folgendes Dilemma: Obwohl das neue managerialistische Modell eingeführt wird, um die Transaktionskosten des Staates zu reduzieren ('accountability-Zwang' ersetzt Kontrolle), wird zugleich eine stärkere staatliche Kontrolle und Überwachung erforderlich, um substantielle Verluste durch 'moral hazard' zu vermeiden. De Boer und Huisman (1999) haben nachgewiesen, dass das Modell des 'supervisory state' (Deregulierung) solange eine Fiktion bleibt, wie das dem 'principal-agent'-Modell inhärente Problem der erforderlichen Kontrollmaßnahmen nicht gelöst wird. Darüber hinaus sind enge Kontroll- und Überwachungsmaßnahmen mit den Vorstellungen vom neuen "Entrepreneurialismus" der Hochschulen nicht kompatibel.

Die Einführung des gemischten Governance-Modells, wie es zur Zeit in Deutschland vorgesehen ist, kann auch zu einer neuen Unbeweglichkeit der Hochschulen führen, weil sich alte und neue Selbstverwaltungs- und Entscheidungsstrukturen wechselseitig neutralisieren. Zwar kommt Braun (1999) zu dem Schluss, dass der Steuerungsmix und die graduelle Einführung des neuen managerialistischen Effizienzmodells vielleicht die besten Möglichkeiten bieten, eine Balance zwischen den kulturellen Normen und Werten der *scientific community* und dem

utilitariatischen Norm- und Wertsystem herzustellen. Doch warnt er auch davor, dass ein solcher Weg die derzeitige unbequeme und hybride Balance zwischen alten und neuen Kräften konservieren könnte. Stucke (1999) und Schimank et al. (1999) haben für Deutschland gezeigt, dass sich die bestehenden intra-universitären Nicht-Angriffspakte noch eine Weile als zumindest stark genug erweisen werden, um umfassendere Reformen zu verhindern.

Dagegen wird – wie oben gezeigt – in den aktuellen Reformbemühungen versucht, die innerhochschulische Effizienzorientierung über erhöhte staatliche Kontrolle – wenn auch in anderen Bereichen als zuvor – durchzusetzen, was jedoch die Effizienzorientierung des staatlichen Handelns unterläuft. Die Reform der Organisation der Hochschulen und der Steuerung des Hochschulsektors in den 90er Jahren blieb suboptimal. Denn sie konzentrierte sich auf den Versuch einer Regulierung der Deregulierung und erzeugte damit ein Steuerungsdilemma, statt eine von den hochschulischen Leistungsinhalten und -qualitäten abgeleitete Neubestimmung des Verhältnisses von Steuerung und Regulierung einerseits sowie Autonomie und Selbstorganisation andererseits in den Mittelpunkt zu rücken.

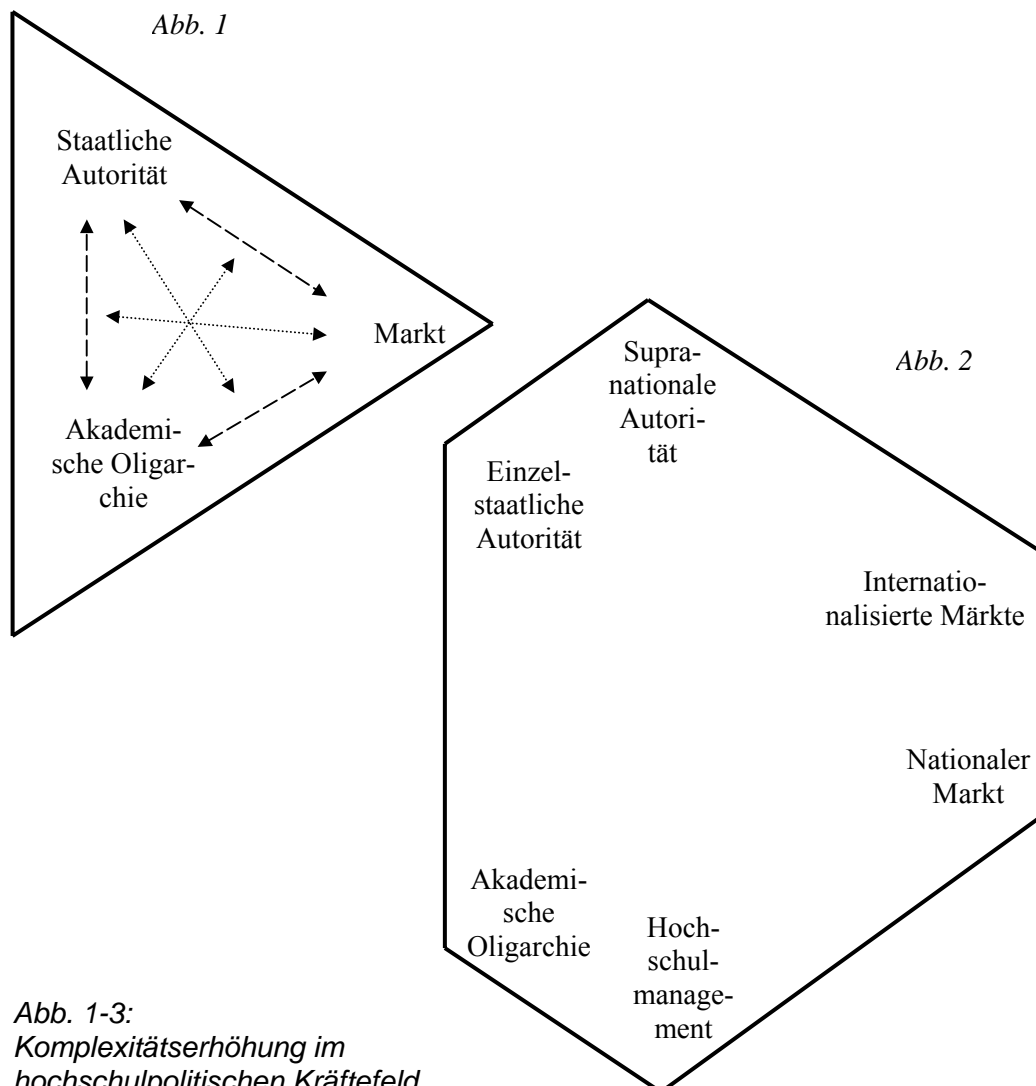
Wenn aber eine solche Neubestimmung von den hochschulischen Leistungsinhalten und -qualitäten abgeleitet werden soll, dann ist dabei auf einer Zielhierarchie zu bestehen, die sich aus der gesellschaftlichen Funktion von Hochschulen ergibt: Hochschulen existieren weder deshalb, weil sie einen Beitrag zur Konsolidierung der öffentlichen Haushalte erbringen können, noch weil sie in der Lage sind, hochschulexterne Steuerungsinsuffizienzen auszugleichen. Sie existieren vielmehr, weil sie Bildungs- und Forschungsleistungen erbringen, die gesellschaftlich notwendig sind. Folglich sind davon – und unter Berücksichtigung der Veränderungen entsprechender gesellschaftlicher Nachfrage – die primären Reformziele abzuleiten. Hochschulsystemische oder organisationale Optimierungen müssen daher sekundäre Reformziele sein, die als Ableitung aus dem primären Ziel der Gestaltung von Bildungs- und Forschungsprozessen formuliert werden – über die freilich ein geringerer Konsens besteht als etwa noch vor zehn Jahren.

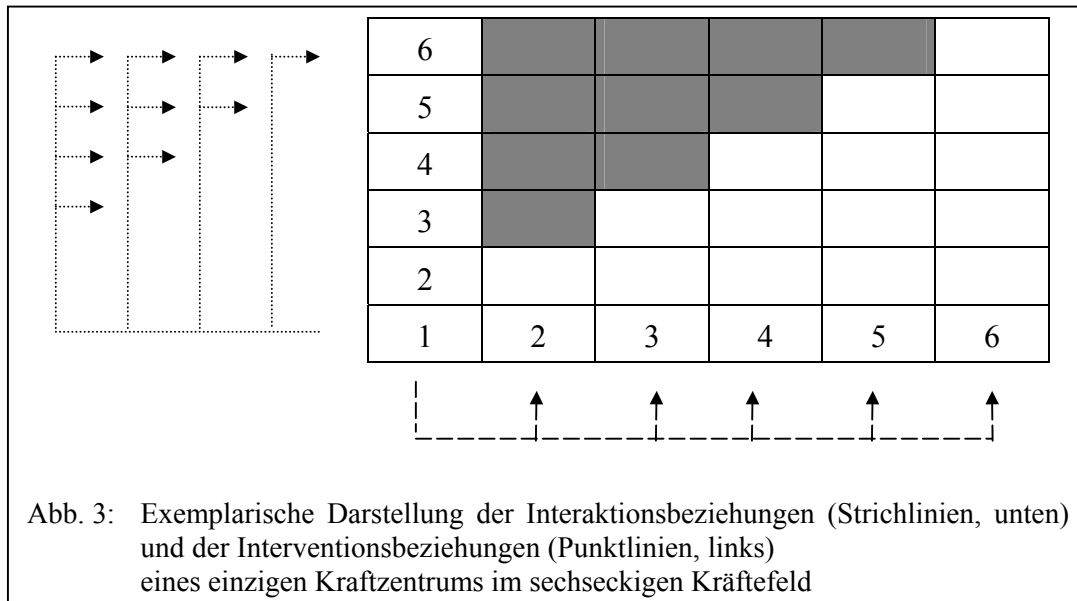
Durch den Rückgang staatlicher Steuerung (und Finanzierung) wird die Rolle der Hochschule als Akteur im Rahmen dieser Prozesse gestärkt. Durch die Entwicklung supranationaler markt- und wettbewerbsförmiger Elemente hat zugleich die (Hochschul-)Politik internationaler Organisationen und anderer Länder an Bedeutung für das je eigene Land gewonnen. Solchermaßen haben sich die Beziehungsbeziehungen des Clark'schen Dreiecks vervielfacht und an Komplexität gewonnen. (Abb. 1-3)

Abbildung 1 geht auf Burton Clark zurück und veranschaulicht die Kraftzentren, innerhalb derer sich Hochschulen *traditionell* im hochschulpolitischen Kräftefeld positionieren mussten. Ergänzend eingefügt worden sind die dort bestehenden Relationsbeziehungen: drei Interaktionsbeziehungen (Strichlinien) und drei Interventionsbeziehungen (Punktlinien).

Abbildung 2 differenziert das Clark'sche Dreieck zum Sechseck aus. Dieses veranschaulicht die Kraftzentren, innerhalb derer sich Hochschulen *gegenwärtig und künftig* im hochschulpolitischen Kräftefeld positionieren müssen. Ihre Anzahl hat sich verdoppelt, dadurch haben sich die Relationsbeziehungen vervielfacht und sind graphisch innerhalb des Sechsecks nicht mehr darstellbar. Daher werden diese in der Matrix (Abbildung 3) exemplarisch für ein einziges Kraftzentrum dargestellt.

Dort (Abbildung 3) zeigt sich: Wo im Clark'schen Dreieck noch *insgesamt* 6 Relationsbeziehungen bestanden, sind dies im postclarkschen Sechseck bereits für ein *einziges* Kraftzentrum 15 Relationsbeziehungen; mithin bestehen heute in der Summe zwischen sämtlichen Kraftzentren 90 Relationsbeziehungen. Innerhalb dieser Verflechtungen müssen sich Hochschulen heute und künftig positionieren.





Die neuen "Power Broker" oder: neue Rollenverteilung der Steuerungsagenturen

Obwohl die Europäische Kommission ursprünglich keine Kompetenzen im Bereich der allgemeinen und der Hochschulbildung hatte, ist es ihr gelungen, im Verlauf von etwa 20 Jahren und insbesondere seit dem Vertrag von Maastricht (1992) in diesem Bereich aktiv zu werden und oft mehr Veränderungen zu bewirken als nationale Reformen und Reformversuche erreichen konnten. Unter CDU-Bildungsminister Rüttgers wurde auch in Deutschland eine großangelegte politische Kampagne für eine stärkere Internationalisierung der Hochschulen begonnen, um die 'Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftsstandortes Deutschland' zu erhalten und auszubauen, zum Teil sogar erst einmal wieder zu erringen. Ergebnis dieser Kampagne für die Hochschulen waren zusätzliche Mittel für die Umsetzung von Pilotprojekten zur Internationalisierung von Studiengängen und die Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen. Aber es gab noch ein weiteres Ergebnis.

Der Grad der Internationalisierung – gemessen sowohl an quantitativen als auch an qualitativen Indikatoren – wird zunehmend als Maßstab nicht nur für die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems angesehen, sondern dient auch als Gradmesser für institutionelle Reputation und die Qualität von Forschung und Lehre. Noch ist dies ein weites, weitgehend undifferenziertes Feld, auf

dem 'Entrepreneurship' und Innovativität gefragt sind, oder etwas ironischer formuliert: alles, was irgendwie ins Konzept passt, wird zunächst einmal zugelassen, Maßnahmen zur Regulierung des 'Wildwuchses' (z.B. durch Akkreditierung) kommen später.

Der Prozess der Internationalisierung läuft nicht von allein ab, sondern muss aktiv betrieben werden, d.h. es sind Steuerungsfragen auf der Makroebene und Managementfragen auf der Mikroebene tangiert. Unsere These ist, dass der Prozess der Internationalisierung von Hochschulen in Deutschland – gestützt auf die nationale Politik – von neuen "power brokern" bzw. Agenten in diesem Bereich betrieben wird. Insbesondere sind hier die Europäische Kommission, im weiteren Feld auch OECD, UNESCO und die World Bank zu nennen sowie die Hochschulen selbst. Letztere erhalten durch Experimentierklauseln in den meisten der neuen Hochschulgesetze den notwendigen Spielraum dazu. In diesem Spielraum, der durch staatliche Deregulierung erweitert wird, ergeben sich neue Konstellationen für politisches Handeln. Staatliche Deregulierung ist zunächst die bewusste Aufgabe von Steuerungsbereichen und Instrumenten, während im Vergleich dazu das politische Handeln der EU gerade im Bildungsbereich als "policy entrepreneurship" (Schink 1993, 25) bezeichnet worden ist.

Von Teichler und anderen ist die These aufgestellt worden, dass die Europäisierungs- und Internationalisierungsprozesse im Hochschulbereich tendenziell zu einer Entnationalisierung von (Hochschul-)Bildung beitragen werden – z.B. durch den direkten Abschluss von Verträgen zwischen EU und den einzelnen Hochschulen, durch Übertragung von Reformelementen anderer Hochschulsysteme in das eigene, durch Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen für den Abschluss an der Heimathochschule, durch europaweite Angleichung akademischer Strukturen und Abschlüsse, durch Internationalisierung der Curricula, durch Übernahme vergleichbarer Management- und Leitungsmodelle etc. (Teichler 1998, Blumenthal et al. 1996). Auch wirkt die Europäische Kommission gerade in diesem Politikbereich als eine stark konvergierende Kraft. Zusätzlich gibt es immer häufiger Erklärungen der europäischen Bildungsminister, in denen sie sich auf eine gemeinsame Politik in diesem oder jenem Punkt bzw. auf die Einführung bestimmter Strukturen oder Maßnahmen verpflichten (z.B. neuerdings die *Sorbonne Declaration*, die *Bologna Declaration*, die *Lissabon Convention*).

Wird diese Entwicklung also auf den Aufbau eines neuen einheitlichen Hochschulsystems in Europa hinauslaufen? Oder wird der Prozess fragmentierter vonstatten gehen, z.B. als Konkurrenz von Hochschulen untereinander oder als Her-

ausbildung eines Dreiklassensystems (Hochschulen mit internationaler, nationaler und regionaler Reputation), in dem nur Institutionen innerhalb einer Klasse miteinander kooperieren oder gegeneinander konkurrieren? Wie sieht überhaupt eine mögliche Balance der beiden gleichermaßen geförderten Prinzipien von Kooperation und Konkurrenz aus?

Bereits 1990 hat der ehemalige Präsident der University of California, Clark Kerr, die These vertreten, dass Entnationalisierung den supranationalen Wettbewerb der Institutionen verstärkt (Kerr 1990; 1994). Dabei hatte er insbesondere die Hochschulpolitik der Europäischen Kommission im Blick, die dazu tendiert, die nur mühselig zu erreichenden inter-gouvernementalen Abkommen so gering wie möglich zu halten und statt dessen auf die Unterstützung inter-institutioneller Kooperation und Wettbewerb zu setzen. Die in vielen EU-Mitgliedstaaten beobachtbaren Trends zu staatlicher Deregulierung des Hochschulbereichs führen auf der nationalen Ebene zu einer Dezentralisierung der Kontrolle, so dass supra-nationale wettbewerbliche Elemente bessere Voraussetzungen finden. Wenn dabei auch noch die vermehrte Gründung von Hochschulstandorten amerikanischer Universitäten in Deutschland und anderen europäischen Ländern berücksichtigt wird, lässt sich dies mittlerweile sogar als globaler Trend identifizieren.

Angesichts dieser beobachteten Trends finden wir nicht nur eine Ausweitung der Steuerungsagenten und -agenturen im Hochschulbereich, sondern – um beim deutschen Hochschulsystem zu bleiben – eine Vermehrung der Ebenen, auf denen Steuerung stattfindet:

- die Makroebene der zunehmend regulierungsfreudigen internationalen und supra-nationalen Organisationen und ‘policy entrepreneurs’,
- die Mesoebene des bislang steuerungsfreudigen Staates, der sich aus der engen Kontrolle zurückzieht, und
- die Mikroebene der sich zunehmend marktförmig organisierenden Hochschulen, die mit managerialistischen Modellen experimentieren.

Was passiert, wenn sich Makro- und Mikroebene miteinander verbünden, um der ohnehin angeschlagenen Mesoebene die letzten Kompetenzen zu entwenden? Siegt dann der Markt oder nur eine neue, diesmal supra-nationale Bürokratie?

Die einzelstaatliche Ebene freilich – also in Deutschland vornehmlich die Bundesländer – sieht durchaus die Gefahren. Sie reagiert, indem sie sich um die Regulierung der Deregulierung bemüht. Markt- und gouvernementale Steuerung sollen miteinander verbunden werden – eine auch aus anderen Bereichen vertraute Kompromisslinie, um einerseits den Markt zu zähmen, andererseits staatlich unter-

haltene Strukturen in Bewegung zu bringen. Das Hochschulsystem soll unter der radikal komplexitätsreduzierenden Wirkung des marktförmigen Wettbewerbs nicht aus dem Ruder laufen. Deshalb werden zahlreiche gegenläufig wirkende, nämlich komplexitätssteigernde Regulierungselemente eingebaut – von Genehmigungsvorhalten über Hochschulräte bis hin zu Akkreditierungsverfahren.

Hochschulen und Öffentlichkeit

Parallel zu den strukturorientierten Änderungsversuchen gibt es einige Bemühungen, die Öffentlichkeit zu konditionieren. Diejenigen Hochschulen, die sich nicht von allein in gewünschte Reformrichtungen bewegen, sollen in den Sog eines erzeugten öffentlichen Mainstreams geraten, so dass der Widerstand gegen Veränderungen letztlich kräftezehrender wäre als ein, wenn auch begeisterungsloses Mitmachen.

Selbstredend werden nun nicht allein außerhalb der Hochschulen, sondern auch in diesen selbst eigene Unzulänglichkeiten wahrgenommen. Die daraus resultierenden wichtigsten Problembestimmungen sind: schwerfällige und wenig leistungsfördernde Mittelbewirtschaftung; insuffiziente Entscheidungsstrukturen, zusammengefasst im Schlagwort von der “Krise der Gruppenuniversität”; Qualität(sunterschiede in) der Lehre. Aber die Hochschulpolitik identifiziert noch sehr viel mehr Probleme und weiß sie eifrig in der Öffentlichkeit zu ventilieren: Ineffizienz der Hochschulen und Innovationsresistenz; zu lange durchschnittliche Studiendauer und die hohe Zahl der StudienabbrecherInnen; unzureichende Abgestimmtheit zwischen Studienangeboten, Studierneigungen und Arbeitsmarkt; Hochschule als Standortfaktor. Daneben akzeptiert die Politik verbal zwei weitere Probleme als wichtig, stuft sie aber aus fiskalischen Gründen zugleich als nachrangig ein: Hochschulfinanzierung und Studienfinanzierung.

Von den Problemdefinitionen geht der Weg zu den Themensetzungen. Auch diese erfolgen in der aktuellen Hochschulpolitik in ihren wesentlichen Punkten nicht durch die Hochschulen, sondern durch die Politik. Sie lassen sich in einem Satz zusammenfassen: Die Hochschulen sollen mit verminderten Mitteln erweiterte Leistungen erbringen. Das ist eine widersprüchliche Anforderung und insoweit wiederum ein Problem. Dieses lässt sich, so die mittlerweile weit verbreitete Auffassung, sinnvoll bearbeiten, indem es zur Herausforderung umdefiniert wird: zur Herausforderung für die Steuerung des Sektors insgesamt wie der einzelnen Institutionen. Der Hochschulsektor und die einzelnen Hochschulen werden zu diesem

Zweck als ein "Produktionssystem von wissenschaftlicher Qualifikation" gesehen, das sich aus drei miteinander verbundenen Subsystemen zusammensetzt: der Ausbildung von Studierenden, der Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der Schaffung neuer Erkenntnisse durch die Forschung (Hödl 1994, 148). Dieses "Produktionssystem" könne im Prinzip mit dem gleichen wissenschaftlichen Instrumentarium wie Teilbereiche der Ökonomie analysiert werden, und zu seiner Steuerung und effizienten Bewirtschaftung könnten gleiche oder ähnliche Mechanismen herangezogen werden, wie sie aus der marktwirtschaftlich verfassten Ökonomie bekannt sind.

Die marktliberale Strömung verfügt mit ihrer ökonomisierenden Betrachtungsweise von Hochschule und Bildung über einen entscheidenden Vorteil: Ihre gesellschaftliche Akzeptanz ist außerordentlich groß. Wer Markt, Wettbewerb und Leistung fordert, darf heute auf spontane Zustimmung rechnen, ohne größere argumentative Anstrengungen unternehmen zu müssen. Dennoch ist auch hier, um den einzelnen Beteiligten an der Diskussion gerecht zu werden, zu differenzieren. Die Wahrnehmung der aktuellen Hochschulprobleme wird von unterschiedlicher Tiefenkenntnis geprägt, was Folgen hinsichtlich vergrößerter bzw. verfeinerter Problembeschreibung und Lösungssuche hat. Das ist nicht zwingend an die Zugehörigkeit zum einen oder anderen politischen Lager gebunden. Es finden sich ebenso grobschlüchtig argumentierende Etatisten wie sublimiert formulierende Marktliberale. Diese Differenziertheit lässt sich in drei verschiedenen Öffentlichkeitsebenen modellieren, auf denen die aktuellen Hochschuldebatten stattfinden:

- In der sog. *breiten Öffentlichkeit* heißt es: Gewiss hätten die Hochschulen zu wenig Geld, wer wolle dies bestreiten, doch weitaus mehr lägen die Probleme wohl darin, dass mit den zugestandenermaßen knappen Ressourcen unzulänglich gewirtschaftet werde. Für diese Auffassung lassen sich dann auch beliebte Klischees mobilisieren: von faulen oder vorrangig nebenerwerbstätigen Professoren über Studenten, die arbeitsscheu seien oder, in der sublimierten Variante, biographische Lebensentscheidungen vor sich herschöben, bis hin zu Hochschulgebäuden, die in den Semesterferien leer stehen. Kurz gefasst lautet auf dieser Öffentlichkeitsebene die Kernaussage, der finanzielle Input stünde in keinem vertretbaren Verhältnis zum Leistungoutput der Hochschulen. Hier wird mithin das Effizienz-Argument in Anschlag gebracht.
- Auf einer nächsten Ebene herrscht ein etwas detaillierterer Blick vor. Die *hochschulinterne Öffentlichkeit und die speziell an Hochschulfragen interessierte gesellschaftliche Teilöffentlichkeit* insistiert, man dürfe nicht bloß das

Input/Output-Verhältnis sehen; schließlich ginge es auch um Qualität und die spezifischen Ziele einer Hochschule. Und in der Tat: eine Innovationsrate von Grundlagenforschung etwa ist kaum messbar, wie bspw. auch die Effizienz der Wirkungen eines musikwissenschaftlichen Lehr- und Forschungsbetriebs auf das jeweilige städtische Kulturleben nicht zu ermitteln ist. Die auf dieser Ebene angesiedelten Teilöffentlichkeiten verweigern sich nicht grundsätzlich einer Effizienz-Betrachtung, wo diese angemessen scheint, möchten aber auch ziel- und qualitätsbezogene Wirkungsaspekte berücksichtigt sehen, kurz: Effizienz durch Effektivität ergänzt wissen.

- Eine dritte Öffentlichkeitsebene ist noch näher am Geschehen dran: Sie versammelt insbesondere *professionelle Hochschulanalytiker* sowie solche *Reformakteure*, die die Hochschulen als Hochschulen und nicht als administrative Vollzugsorgane oder atomisierte Marktsubjekte reformieren möchten. Hier wird zum einen gesagt, Hochschulen existierten zur Bereitstellung gesellschaftlich relevanter Problemlösungen, und es müsse gesellschaftliche Akzeptanz erzeugt werden, die dauerhaft ist, indem sie den langwelligen Wirkungszyklen hochschulischer Leistungen in Forschung und Lehre entspricht. Zum anderen wird betont, dass Hochschulen nicht gegen ihre Angehörigen zu reformieren seien, sofern sie anschließend noch Hochschulen sein sollen; mithin müssten jegliche Veränderungsansprüche intern als legitim gelten. Hier werden also, um es auf einen Begriff zu bringen, die Aspekte der Effizienz und Effektivität durch einen dritten Aspekt ergänzt: den der Legitimität.

Der Charme der Betrachtungsweise auf der dritten Ebene liegt wohl im Anspruch der Verknüpfung der drei Elemente: Die gesellschaftlichen Ressourcen sind prinzipiell beschränkt, und wo nicht aus dem Vollen geschöpft werden kann, braucht es Kriterien, nach denen Verteilungsentscheidungen getroffen werden können. Insofern sind die Forderungen nach Leistungsfähigkeit und entsprechenden Input-Output-Vergleichen keineswegs von vornherein inakzeptabel. Gleichwohl ist nicht nur hinsichtlich der Quantitäten, sondern auch in Bezug auf die Qualitäten der hochschulischen Leistungen Optimalität anzustreben. Um Qualität erzielen zu können, muss diese beschrieben werden, was eine Zielbestimmung der Hochschule voraussetzt. Quantität und Qualität wiederum müssen dann rückgekoppelt werden an die Debatten der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, um der Hochschule Legitimität zu gewinnen.

Indes: Diese Betrachtungsweise ist unter den relevanten Akteuren gegenwärtig nicht mehrheitsfähig. Die Anforderung an die Hochschulen, mit verminderten Mit-

teln erhöhte Leistungen zu erbringen, wird im Kontext eines gesellschaftlichen Klimas erhoben, das wir als sich Sachzwängen unterwerfende Markteuphorie kennzeichnen wollen: Marktsteuerung gilt als unentrinnbarer Sachzwang, nachdem vermeintlich allerorten ein allgemeines Staatsversagen erkennbar wird; und das ökonomische Prinzip wirkt euphorisierend, da es sowohl den alten Feind, die Planwirtschaft, überlebt hat, wie es sich auch in der New Economy, dem neuen Freund der globalisierten Welt, bewährt hat, und zwar, wie man bislang annimmt, erfolgreich.

Die Protagonisten dieser Entwicklung entdecken in der ihnen entgegen gehaltenen Forderung, die Spezifik des ausdifferenzierten Funktionssystems Hochschule zu berücksichtigen, wenig mehr als Besitzstandswahrungsinteresse und Bedenkträgerei. Da es beides auch über die Maßen gibt, herrscht kein Mangel an plausibel erscheinenden Argumenten für diese Auffassung. Das erleichtert die Fokussierung der hochschulpolitischen Debatte. Zwar müsste, wo ein ausdifferenziertes Funktionssystem reformiert werden soll, eine differenzierte Reformdebatte – d.h. eine, die funktional begründete Differenzen berücksichtigt – selbstverständlich sein. Doch stehen dem politische Interessen entgegen, die mehr Gründe haben, die Hochschulen dem andernorts bereits selbstverständlichen neoliberalen Paradigma zu unterwerfen, als sie vor diesem zu verschonen. Akteure der Mikro-, Meso- und Makroebene finden – bei aller sonstigen Unverträglichkeit – einen gemeinsamen Nenner darin, die Komplexität der Reformsituation ökonomisierend zu reduzieren. Die Diskursarchitektur der aktuellen Hochschulpolitik ist bereits entsprechend umgebaut.

3. Komplexitätsreduktion durch Diskursorganisation

“Der Markt wird sehr schnell herausfinden, welches Studienprofil die Absolventen mitbringen.” Mit diesem Satz beantwortete der HRK-Generalsekretär unlängst die Frage: “Wie erklären Sie potentiellen Studierenden und Personalchefs den Unterschied zwischen einem Master- und einem Magisterstudiengang?” (Heß 2000, 11) Der Satz verdient – exemplarisch – eine ausführlichere Betrachtung: Er enthält die wesentlichen Konstruktionselemente, die der Diskursarchitektur der aktuellen Hochschulpolitik zu Grunde liegen.

Wir beginnen mit einer kleinen Inhaltsanalyse, werden den Satz anschließend kontextualisieren, indem wir unsere bisherige Darstellung diskursanalytisch aus-

werten, um dann abschließend die Formationsregeln des aktuellen deutschen Hochschulreformdiskurses zu formulieren.

Alsdann: “Der Markt wird sehr schnell herausfinden, welches Studienprofil die Absolventen mitbringen.” Zunächst fällt auf, dass der Satz weder ein Argument enthält, noch in einem Anschlusssatz durch ein Argument untersetzt wird – dort heißt es statt dessen nur: “Die Entwicklung geht möglicherweise schneller voran, als wir annehmen.” (Ebd.) Das wiederum kann in der Tat sein. Möglicherweise aber geht es auch langsamer voran. Die Prognostik hinsichtlich der erkenntnisproduzierenden Wirkungen des Marktes ist sehr unterentwickelt.

Einen Sinn macht die Aussage, dass der Markt sehr schnell die Studienprofile der AbsolventInnen herausfinden werde, nur in Bezug auf einen Umstand: “Der Markt” hat eben dies bislang noch nicht herausgefunden. Vielmehr scheuen, im Gegenteil, Personalchefs noch vor der aktuell stattfindenden Vervielfältigung von Studienabschlüssen zurück. Was ein Dipl.-Ing. oder Dipl.-Ing. (FH) ist, davon hat man eine hinreichende Vorstellung. Also wird begrüßt, dass die ingenieurwissenschaftlichen Fachbereiche an den Hochschulen diese Abschlüsse nicht aufgeben werden (nicht zuletzt, weil sie international zu bekannt sind). Daher vermag man bei den Arbeitgebern den Sinn zusätzlicher Bachelor- und Masterabschlüsse noch nicht in jedem Falle einzusehen. Wenn sie dennoch kommen, wird es geraume Zeit benötigen, ehe z.B. der Berufsakademie-Bachelor vom FH-Bachelor und diese beiden wiederum vom Universitätsbachelor durch die einstellenden Unternehmer und Personalchefs unterschieden werden können.

Doch die neuen Studienabschlüsse brauchen *jetzt* Akzeptanz in den Hochschulen, und diese Akzeptanz hängt erfahrungsgemäß stark von der Reaktion des Beschäftigungssystems ab. Also muss die diesbezügliche Unzulänglichkeit der personaleinstellenden Individuen überindividuell aufgehoben werden: “der Markt” ist für derartiges eine erprobte Referenzinstanz. Er “wird sehr schnell herausfinden, welches Studienprofil die Absolventen mitbringen”. Da aber die künftigen AbsolventInnen sehr unterschiedliche Studienprofile mitbringen werden – nämlich entweder den Bachelor oder den Master, jeweils von einem der drei Hochschultypen, oder das Diplom von einem der drei Hochschultypen oder den Magister oder das Staatsexamen, ergänzt um hochschulspezifische Abweichungen innerhalb der jeweiligen Studiengangsformen –, deshalb wird “der Markt” nur zwei Möglichkeiten haben, damit umzugehen. Beide setzen voraus, die unterschiedlichen Studienprofile zu ignorieren: Die Studienprofile werden vom Markt, genauer: den einstellenden Unternehmen selbständig abzu prüfen (Assessment-Center) oder in einer Einarbei-

tungsphase an die je konkreten Arbeitsfeldanforderungen zu adaptieren sein. In beiden Fällen werden die an den Hochschulen aufwändig entwickelten Studienprofile auf die marktgerechten Anforderungen hin ergänzt oder reduziert. Überspitzt gesagt: deren Spezifika werden als überflüssig oder ergänzungsbedürftig eingestuft; ihr vorrangiger Wert besteht dann darin, wie mehr oder weniger gut die derart studienprofilierten AbsolventInnen zurichtungsfähig für die nivellierten Anforderungen „des Marktes“ sind.

Es mag dennoch gewichtige Gründe geben, gestufte Studiengänge mit hierzu lande ungewohnten Namen einzuführen, doch festzuhalten ist: „Der Markt“ wird voraussichtlich nicht die erfolgsentscheidende Evaluationsinstanz sein. Gleichwohl gilt „der Markt“ im hochschulpolitischen Diskurs der Gegenwart als Argument per se, wie daran zu erkennen ist, dass die Berufung auf den Markt keine weiteren Argumente benötigt.

Der Verweis auf den ‚Markt‘ spielt auch bei der Erwartung eine gewichtige Rolle, die Hochschulen mögen ihre wissenschaftliche Weiterbildung zu einem Konzept des lebenslangen Lernens umstrukturieren und diesbezügliche Angebote deutlich erweitern. Die für die individuelle wie wirtschaftliche Bewältigung der entstehenden Wissens- und Informationsgesellschaft erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen sollen von den Hochschulen vermittelt werden, indem sie auf dem Markt nachgefragte Angebote entwickeln, ohne dass sie dazu die geeignete institutionelle Basis haben. Zugleich ist aber der Markt auch nicht in der Lage, jenseits gängiger Schlüsselqualifikationen zu formulieren, was er denn gerne hätte. Lebenslanges Lernen wird solchermaßen zum leeren, formelhaften Konstrukt, das mit unterschiedlichem Sinn aufgeladen werden kann, je nach der Position des jeweils sprechenden Subjekts.

Die Unterscheidung zwischen externen und internen Ansprüchen, Anforderungen und Erwartungen lässt sich diskursanalytisch als Grenzziehung verstehen, die über Verwerfungen funktioniert und die Ebene der Gegenstände bestimmt (vgl. Foucault 1977). In bezug auf die verhältnismäßig geschlossene Diskursgesellschaft der institutionalisierten Wissenschaft konstituiert der Markt ein ‚Außen‘, gegen das es sich abzuschließen gilt oder – im Falle der Öffnung – von dessen Ereignishaftigkeit man überrollt wird wie von einer Naturkatastrophe. Der Einbruch des Marktes in den relativ geschlossenen Raum der Hochschule wird solchermaßen von diesen selbst als bedrohlich und destabilisierend erfahren, und dies ist genau das Ziel hochschulpolitischer Reformprojekte in Zeiten staatlicher Deregulierung und institutioneller Selbststeuerung. Den Hochschulen wird die ‚Wahrheit‘ des Marktes

quasi als Ersatz für zurückgehende staatliche Alimentierung und Kontrolle angeboten. Das ehemals staatlich besetzte Territorium wird vom Markt erobert. So werden bestimmte diskursive Ereignisse gleichsam naturalisiert und verstehen sich in der Folge von selbst, weil Alternativen kaum in Sicht sind.

Wir haben damit die präferierte Technik der modernen Hochschulverwalter und -manager beschrieben. Auf Seiten der traditionellen akademischen Elite gibt es eine diskursive Komplementärpraxis, die vordergründig mit der Marktrhetorik kollidiert (was aber noch genauer zu prüfen sein wird). Sie konnte eindrücklich 1999 besichtigt werden, als erst Klaus Landfried, Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), von “faulen Professoren” und den möglichen Techniken, diesen ihre Faulheit auszutreiben, sprach und daraufhin Hartmut Schiedermaier, Präsident des universitätsprofessoralen Hochschulverbands, ausgesprochen heftig wurde (Reumann 2000a). Hochschulpolitisch ging es bei dem nachfolgenden Streit freilich weniger um den Fleiß der Professoren und ihre wöchentliche Arbeitszeitbelastung. Vielmehr ging es darum, ob nun künftig die Hochschullehrer stark bleiben oder die Präsidenten, Rektoren und Dekane stark werden sollen – wer also künftighin die Oligarchen des akademischen Betriebs sein dürfen.

Gleichzeitig aber ist allerorten zu hören, dass jetzt auch an den Hochschulen mitarbeiterorientierte Managementkonzepte Fuß fassen sollen. Im öffentlichen Sektor heißt das *New Public Management* (NPM) und ist zuvörderst auf flache Hierarchien, möglichst horizontale Aufgabenverteilung und Verantwortungsdelegation nach unten orientiert. Dahinter steht, dass die wettbewerbsverzerrenden, motivationsschwächenden und daher leistungsmindernden Wirkungen von Hierarchien erkannt worden sind. An den Hochschulen hält NPM auch Einzug, allerdings ohne den darin konzeptionell eigentlich angelegten Hierarchieabbau – ein kompromissloses Jein also. Auf der hochschulpolitischen Diskursebene ist jede Pirouette recht, um dies nicht allzu deutlich werden zu lassen – wie der Landfried-Schiedermaier-Konflikt gezeigt hat: Das eigentliche Problem einer zeitgemäßen und aufgabenadäquaten Hochschulorganisation, nämlich die Hierarchien, wurde wegdefiniert, indem man das Problem zur Lösung deklarierte und diese Deklaration gekonnt als Grundsatzstreit inszenierte.

Ähnlich funktionieren Reformmaßnahmen, die auf größere institutionelle Autonomie und Selbststeuerung setzen, ohne die Hochschulleitungen mit den entscheidenden Zuständigkeiten auszustatten – was jedoch nötig wäre, um innerhochschulisches Kräftegleichgewicht herzustellen und damit die wichtigste Voraussetzung für aussichtsreiche Aushandlungsprozesse zu schaffen. Ähnlich funktionieren auch

Reformmaßnahmen, die Qualität von Lehre und Studium verbessern wollen, ohne einen gemeinsamen Referenzrahmen für Qualität zu besitzen.

Darin verbinden sich zwei Diskurstechiken: die der Verknappung diskursiver Gegenstände durch Themenreduzierung und die der systematisch gepflegten Inkonssequenzen. Themenreduzierung meint die Zurückstutzung einer komplexen Debatte auf einen Topos oder einige wenige Topoi durch Ausschluss oder Tabuierung von Gegenständen, über die dann nicht mehr gesprochen werden kann. Das muss nicht zwangsläufig holzschnittartig wirken, sondern kann im Gegenteil durchaus auch recht spitzfindig angelegt sein. Um so größer ist dann die Herausforderung an die individuellen Fähigkeiten zur Selbstaufklärung. Wir haben solche Prozesse der Diskursverknappung insbesondere in den Fallstudien zur Transformation des ost-deutschen Hochschulsystems und zur Qualitätsentwicklung in Europa im Kontext der Internationalisierung von Hochschulen analysiert. Führte die Diskursverknappung im ersteren Fall zur Dichotomisierung der Gegenstände, über die gesprochen werden konnte, so führte sie im letzteren Fall zur Tabuierung des eigentlichen Gegenstands, nämlich der Qualität von Studium und Lehre in internationalisierten Studiengängen. Die Ordnung des Diskurses entsteht solchermaßen aus dem Schweigen, d.h. aus dem, was als Nicht-Sagbares abgespalten und verworfen wird.

Systematisch gepflegte Inkonssequenzen bezeichnen zwei (oder mehr) gleichzeitig präsent gehaltene, obschon sich in der aktuellen Praxis ausschließende diskursive Ereignisse, deren parallele Präsenz gleichwohl Voraussetzung ist, um das Miteinandersprechen und -handeln der Beteiligten zu ermöglichen. Diskurskontrolle wird hierbei durch die Verknappung der sprechenden Subjekte ausgeübt, die in das relevante Ritual des Sprechens und seine Formelhaftigkeit eingeweiht sind. Ein anschauliches Beispiel ist die permanente Gleichzeitigkeit der Effizienz- und der Frauenförderungsrhetorik in der Hochschulreformdebatte.

Beim Effizienzthema ist, um öffentliche Unterstützung zu mobilisieren, eine gewisse Kampfrhetorik üblich. Sie fordert die Inkaufnahme von Härten, Unbill und Infragestellung von Besitzständen um der übergeordneten Reformzwecke willen. Dies kann man angemessen oder unangemessen finden – überraschen müsste, dass diese Effizienzorientierung bislang an einem Punkt regelmäßig aussetzt: sobald es um die Initiierung bzw. Umsetzung potentialadäquater frauengleichstellender Maßnahmen geht. Dann dominiert die Betonung von nur schwer und, wenn überhaupt, höchstens behutsam zu überwindenden Hindernissen. Die Forderung nach einem optimalen Verhältnis von Input und Output ist immer dann *nicht* zu vernehmen, wenn die effiziente Mobilisierung derjenigen Ressourcen zu thematisieren wäre,

die durch Frauen in den Hochschul- und Wissenschaftsbetrieb eingebracht werden könnten.

Nun gibt es bekanntermaßen eine geschlechtsspezifische Hierarchiepyramide: Einem 43prozentigen Studentinnen-Anteil an deren Sockel steht ein 4,5prozentiger C4-Professorinnen-Anteil an der Spitze gegenüber (Wissenschaftsrat 1998, 16, 26). Sofern kein "wesensbedingtes" Talentgefälle zwischen Männern und Frauen hinsichtlich wissenschaftlicher Arbeit angenommen wird, informiert diese geschlechtsspezifische Hierarchiepyramide über eine eklatante Ressourcenvergeudung. Ginge es allein nach Leistungsfähigkeit, dürften in einer statistischen Betrachtung 38% der männlichen C4-Professoren nicht auf ihren Professuren sitzen, da diese Stellen in ausschließlich wettbewerblichen Berufungsverfahren durch Frauen erklommen worden wären. Ersatzweise müsste eine fast hälftige weiblich-männliche Besetzung der C4-Professuren in naher Zukunft erreicht werden. Doch bliebe es bei der bisherigen Steigerungsrate, so würde es noch acht Jahrzehnte bis zur paritätischen Besetzung der Professuren dauern (Burkhardt 2000, 189).

Nun ließe sich mit einer ‚realitätsnäheren Betrachtung‘ argumentieren, also einer Betrachtung, die sich der anhaltenden Wirksamkeit traditionaler Prägungen und Rollenstrukturen bspw. bei der Kindererziehung oder der Frage, ob die Karriere des Ehemannes oder die der Ehefrau vorrangig betrieben werden soll, nicht verschließt. Doch auch diese kommt jedenfalls nicht zu dem Ergebnis, dass die Investitionen in die knappe (weibliche) Hälfte aller Studierenden optimal ausgeschöpft werden, wenn aus diesem Reservoir am Ende lediglich ein Zwanzigstel aller C4-Professuren besetzt wird. Hier gibt es folglich ein reiches Betätigungsfeld für Wettbewerbsbefürworter und Effizienzstreber. Das freilich ist noch nicht allgemeines Gut der öffentlichen Hochschuldebatte.

Eine andere systematische Inkonsequenz besteht in dem gern behaupteten Zusammenhang von Sparzwängen einerseits und Kreativität und Freisetzung innovativer Impulse andererseits. Durch die jüngere Wissenschaftsgeschichte ist ein solcher Zusammenhang jedoch nicht belegbar, wie von Wissel (1998, 49) herausarbeitet:

“Institutionelle Innovation im universitären Wissenschaftsbereich war bislang stets mit Expansion und Addition verbunden. Konflikte mit traditionellen Ansätzen konnten so vermieden werden. Der außerhalb der Hochschule so gerne verwendete Nexus zwischen Sparen und inhaltlicher und organisatorischer Kreativität ist innerhalb der Hochschule bislang Legende geblieben. Folgerichtig führt strukturelle Kontraktion zunächst einmal nicht zu Innovation, sondern zu ihrem Gegenteil, einer Rückbesinnung auf disziplinäre Essentials.”

Die Schlussfolgerung liegt auf der Hand, bleibt jedoch in der Hochschulreformdebatte unberücksichtigt, wenn es nicht gerade um Professuren für Mobilfunktechnik oder Immobilienmanagement geht: "Die Organisation Universität konnte bislang nur dann innovieren, wenn sie gleichzeitig expandieren konnte." (Ebd., 50)

Solche systematisch gepflegten Inkonsequenzen benötigen soziale und kognitive Brücken, mit Hilfe derer sie individuell aushaltbar werden. Dafür hält die Hochschulreformdebatte ein vergleichsweise umfangreiches Repertoire an Techniken symbolischer Entlastung bereit. Nehmen wir z.B. Leitbilder: Sie liegen im Trend der Hochschulpolitik. "Planer und Hofdichter sind an allen Universitäten zwecks Imageförderung mit deren Abfassung beschäftigt", spottet Michael Daxner (1999, 53) und sieht aus "dem Wesen, der Idee und der Bestimmung der Universität das *Leitbild* geworden, und unterhalb des Leitbildes erscheint die Zielvereinbarung als gerade noch zu bewältigendes Instrument akademischer Selbstreflexion".

Ebenso kreierte der ökonomistische Strang der aktuellen Hochschulreformdebatte eine Reihe handlungsleitender Entlastungsformeln. Ein Beispiel ist "Enttabuisierung". Dahinter versteckt sich ein Vorgang, der die einen Tabus (z.B. Chancengleichheit statt Hochschuleingangsprüfungen) bricht, um die anderen Tabus (z.B. hierarchische Sozialstrukturen in Instituten und Kliniken) zu schützen. Dort wird Offenheit für Neues ("Innovation") demonstriert, werden alte Üblichkeiten neu etikettiert ("Centers of Excellence") und Unannehmlichkeiten der letzten Jahrzehnte entsorgt ("Wettbewerb statt Frauenförderung"). Hier ist eine der von Foucault (1977, 15f.) herausgearbeiteten Techniken der Diskurskontrolle zu erkennen. Aussagenmengen werden innerhalb eines bestimmten Praxisfeldes kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert. Durch Klassifikation, Anordnung und Verteilung wird geregelt, welche Aussagen innerhalb eines bestimmten Praxisfeldes ‚wahr‘ oder ‚richtig‘ sind und welche nicht. Solchermaßen kann "Enttabuisierung" dazu dienen, durch Brechung oder Verletzung eines Tabus ein anderes zu errichten.

Zur Absicherung dessen folgt man wiederum der neueren Managementliteratur, die *Corporate Identity* (CI) in den Mittelpunkt der Personalführung und -entwicklung stellt. Es gewinnen Prozesse an Bedeutung, die individuelle und kollektive Identitätsbildung mit der Hochschule befördern sollen. Das ist zunächst ein Versuch, organisationsinterne Widerstände gegen Veränderungen mithilfe positiver immaterieller Anreize zu demobilisieren. Das hierbei mindestens zu lösende Problem ist freilich ein jeder Identitätsfindung innewohnendes: das der Spannung zwischen Identifikation und subjektiver Autonomie. Reformfreudige Institutionen benötigen Mitglieder, die Entscheidungsspielräume ausfüllen, damit Verhaltensrisi-

ken eingehen und auf diese Weise Kreativität entwickeln. Identifikation verbindet sich nicht per se mit individueller Autonomie, sondern fördert eher das Gegenteil.

Kehren wir nochmals zur diskursanalytischen Auswertung unserer bisherigen Darstellung zurück und beginnen mit der Mikroebene der Institution Hochschule als Organisation. In der Organisationstheorie wird die Komplexität einer Organisation mit Hilfe von drei symbolischen Feldern durch Reduktion bewältigt. Wir haben sie bereits als diskursive Techniken beschrieben. Die Darstellung der Organisation als "lebendiger Organismus" folgt einem Verfahren der Naturalisierung. Wie am Beispiel des Marktbegriffs und der Art und Weise seines Einsatzes gezeigt, folgt dieses Verfahren der Umdeutung sozialer, ökonomischer oder politischer Konstrukte dem Verfahren der Bildung anthropologischer Konstanten, gegen die dann nichts mehr auszurichten ist. Die Darstellung der Organisation als "symbolisch-kultureller Raum" macht das diskursive Konstrukt zwar deutlicher, führt aber zur symbolischen Entlastung. Wird die Organisation schließlich als "politische Arena" gefasst, haben wir es in der Regel mit dem diskursiven Verfahren der Verknappung von Themen oder sprechenden Subjekten zu tun.

Die Hochschule als Organisation, die sich aufgrund staatlicher Deregulierung, öffentlicher Kritik und neuen Anforderungen als krisenhaft erfährt, soll ihre neu-gewonnene Autonomie zu gebrauchen lernen, indem sie sich als "lernende Organisation" begreift und selbstgesteuerte Veränderungen vornimmt. Zu diesem Zweck braucht sie qualitätsbezogenes und strategisches Management sowie ein Leitbild, eine Vision von sich selbst, die zugleich die künftige Entwicklung vorzeichnet. Strategisches Management wird verstanden als Umwandlung äußerer Bedrohungen in Chancen durch die Organisation kollektiven Handelns und die Entwicklung einer den neuen Anforderungen angepassten Identität. Dieses Verfahren wird diskursiv durch die Formulierung einer Policy, einer Strategie und eines Leitbilds bewältigt. Alle drei Textmengen dienen der Organisation von Aussagen mit dem Ziel, Sinn oder Bedeutung und damit Legitimität zu generieren. Auch hierbei werden wieder verschiedene diskursive Techniken verwandt:

- *die Verknappung der sprechenden Subjekte*: Leadership bzw. Expertentum berechtigen zum Sprechen in der Öffentlichkeit, andere Sprecher werden zwar gehört, vermögen jedoch entweder keine dauerhaften Positionen im diskursiven Feld zu besetzen oder als ‚wahr‘ bzw. ‚richtig‘ oder ‚gültig‘ anerkannte Aussagen zu treffen;
- *Verknappung der Themen*: das formulierte Leitbild ist immer nur eine Auswahl aus den möglichen Gegenständen und Aussagemengen, die einer

- je bestimmten Hochschule ein Profil verleihen und sie von anderen Hochschulen unterscheiden sollen (Differenzierung und Wettbewerb). Zugleich muss aber die Identität der Hochschule als solche erkennbar bleiben;
- *systematische Inkonsequenzen*: damit sind zum einen fehlende Sanktionsmöglichkeiten im Scheiternsfall, zum anderen die Ausgrenzung relevanter diskursiver Ebenen gemeint, wie das Frauengleichstellungsbeispiel gezeigt hat;
 - *symbolische Entlastung*: die Präsentation eines Leitbildes oder auch einer Zielvereinbarung reduziert die Komplexität der strukturellen Reorganisation und vermag den durch externe Kritik erzeugten Druck zu mindern.

Wenn auch in einer etwas anderen Konfiguration, so finden wir auf der Makroebene des deutschen Hochschulsystems die selben Techniken der Diskursorganisation. Der Versuch, die Differenzierung des Hochschulsystems durch Steuerungsmix zu optimieren, führt, wie gezeigt, zu systematischen Inkonsequenzen durch wechselseitige Neutralisierung der alten und neuen Steuerungs- und Entscheidungsstrukturen. Das daraus entstehende Steuerungsdilemma wird durch Fragmentierung und zentrifugale Tendenzen verstärkt.

Weil die primären Reformziele entweder tabuiert werden (mehr Leistung mit weniger Mitteln) oder nicht konsensfähig sind (Definition der Qualität von Studium und Lehre) erfolgt eine Themenreduzierung durch Verknappung der Gegenstände, über die gesprochen werden kann. So wird die Neubestimmung der Balance zwischen Steuerung und institutioneller Autonomie nicht aus den hochschulischen Leistungsinhalten und Leistungsqualitäten abgeleitet, sondern aus den hochschulinernen und hochschulexternen Steuerungsinsuffizienzen. Und die sekundären Reformziele werden zu primären undefiniert, weil über die primären keine Konsens herzustellen ist. Zwar wirkt der Versuch der Regulierung komplexitätssteigernd, wird aber durch die komplexitätsreduzierende Berufung auf "den Markt" – der zumindest in Deutschland kein wirklicher ist, aber aus den Elementen Differenzierung und Wettbewerb diskursiv konstruiert und materiell wirksam wird – wieder neutralisiert.

Durch staatliche Deregulierung und institutionelle Internationalisierung erweitert sich jedoch das diskursive Feld und bietet Raum für neue sprechenden Subjekte und neue Topoi, die sozusagen aus den Hochschulreformdebatten anderer europäischer Länder in den deutschen Reformdiskurs eindringen können. Eine neue Makroebene (Europäische Union) tut sich auf und interagiert mit der alten Mikroebene (Hochschulen) unter tendenzieller Umgehung der staatlichen Steuerungsagenten,

die in diesem Geflecht nun die Mesebene bilden. Die in diesem Feld sprechenden Subjekte können die Aussagemengen nach ihren eigenen Formationsregeln organisieren, so dass der Diskurs um die Kategorien von Harmonisierung und Konvergenz statt Differenzierung und Wettbewerb kreist. In diesem Kontext kann die Internationalisierungsinitiative des damaligen Bildungsministers Rüttgers als Versuch gewertet werden, gegen die EU eigene, d.h. nationale Formationsregeln aufzustellen.

Allerdings gibt es eine Parallele, die sowohl national als auch supra-national als Tabu wirksam wird: die Themensetzung erfolgt unter Ausschluss der Frage, wie die angezielten Reformen ohne hinreichende Finanzmittel durchgesetzt werden können, denn auch die europäischen Förderprogramme im Hochschulbereich sind Anreizprogramme, die eine Sogwirkung oder einen "Mitmach-Effekt" auslösen wollen, um mit wenig Geld möglichst viel zu erreichen.

Hier setzt nun wieder die ökonomisierende Betrachtungsweise der gesellschaftlich akzeptierten marktliberalen Strömung ein. Da Internationalisierung auf allen drei Ebenen (institutionell, national, supra-national) positiv besetzt ist, kann sich über die komplexitätsreduzierenden Verfahren der Naturalisierung (Markt), der systematischen Inkonsequenz (Abspaltung und Verwerfung der Relevanz des Finanzaspekts) und der symbolischen Entlastung durch Rückzug auf den *common sense*, d.h. mit mehr Effizienz lassen sich auch die gewünschten Ergebnisse erzielen, ein Minimalkonsens herstellen; sei es, was die Definition von Qualität im Hochschulbereich als Standard angeht, oder sei es der Ausschluss der Inhalte bei der Harmonisierung.

Fassen wir zusammen: Symbolisierung durch Naturalisierung oder anthropologische Konstanten, Themenreduzierung durch Verknappung in Form von Grenzziehungen, Verwerfungen, und Tabuisierung, systematische Inkonsequenzen durch Abspaltungen diskursiver Ebenen und Erkenntnisgegenstände und symbolische Entlastung durch Reduktion komplexer Themen auf ‚common sense‘-Argumente und Verknappung der sprechenden Subjekte, die gültige Aussagen treffen können, lassen sich als wesentliche diskursive Praktiken der Hochschulreformdebatte identifizieren. Über sie wird technisch bewirkt, dass sich bestimmte Formationsregeln durchsetzen, um die Aussagemenge der aktuellen Hochschulreformdebatte zu organisieren.

Erste Regel: bei Ausfall oder Totalverweigerung eines Hauptakteurs wäre die Funktionsfähigkeit des Hochschulsystems insgesamt in Frage gestellt. Daher wird

die Herstellung eines Minimalkonsens der beteiligten Hauptakteursgruppen benötigt. Hierzu wird aus drei verschiedenen systemischen Funktionslogiken ein diskursives Operationsschema gebildet: hierarchische Selbststeuerung, staatliche Rahmensteuerung und wettbewerbliche Marktsteuerung. Die Berücksichtigung dieser drei Funktionslogiken sichert (a) die Mitwirkung der Hierarchen des akademischen Betriebs als Repräsentanten der Produzenten hochschulischer Leistungen, (b) der staatlichen Bürokratie und (c) der Wirtschaft, letztere beiden gleichermaßen als Repräsentantinnen der Finanziere hochschulischer Leistungserbringung und der hochschulischen Leistungsabnehmer.

Um die widersprüchlichen Funktionslogiken so aufeinander beziehen zu können, dass sie Aussagenmengen organisieren können, müssen die intern anschlussfähigen Module identifiziert und als konzepttragende Leitideen definiert werden. Dazu sind die als unaufgebbar bewerteten Interessen in zielfähige Begriffe zu übersetzen.

Die Diskursagenten der staatlichen Rahmensteuerung erscheinen hierbei vergleichsweise bescheiden, sie haben nur noch eine konzepttragende Leitidee: *Leistungsverdichtung*. Die Agenten der hierarchischen Selbststeuerung liefern immerhin noch die Ideen der *Autonomie* und der *Elite*, während diejenigen der wettbewerblichen Marktsteuerung am umfangreichsten formulieren: *Wettbewerb* – auf nationaler wie internationaler Ebene –, *Leistungsorientierung*, *Deregulierung*. Die zweite Regel also ist: Keine dieser konzepttragenden Leitideen darf innerhalb der Diskursorganisation ignoriert werden; alle sind fortwährend parallel zu berücksichtigen. Die Freiheit jeder Idee (und ihrer Träger) findet ihre Grenze in der Freiheit einer jeden der anderen Ideen.

Alle diese konzepttragenden Leitideen können schließlich an ein großes Adaptermodul angedockt werden, das die Hochschulreformdebatte dann insgesamt zu richtet. Dieses Modul ist *Leadership*, der Operator des diskursiven Schemas der aktuellen Hochschulreform. *Leadership* – als Idee wie als Praxis – vermag Autonomie zu sichern, Eliten zu schützen, Leistungsverdichtung, Wettbewerb und Leistungsorientierung zu organisieren und Deregulierung zu legitimieren. *Leadership* klingt in deutschen Ohren zudem modern, gleichwohl sollte eines nicht verschwiegen werden: Das Konzept entstammt der Old Economy des Industriezeitalters und entspricht durchaus nicht der Produktion von Wissen im "Modus 2", wie es von Gibbons et al. (1994) als kennzeichnend für das Zeitalter der Wissens- und Informationsgesellschaft herausgearbeitet worden ist. Die Qualität der Komplexitätsreduktion durch eine derart formierte Diskursorganisation ist entsprechend.

Die in der zweiten Regel als ‚konzepttragende Leitideen‘ gekennzeichneten Aussagen müssen jedoch auch gesellschaftliche und hochschulpolitische Akzeptanz erringen, um einerseits in dem diskursiven Feld Konsequenzen zu haben, andererseits sich positiv von anderen Aussagen im selben Feld abzugrenzen. Um dies abzusichern, gilt eine dritte Regel zur Formierung des Hochschulreformdiskurses. Sie lautet: Nicht jeder ist befugt, über alles zu sprechen.

Die Verknappung der sprechenden Subjekte, deren Aussagen als ‚wahr‘, ‚richtig‘ oder ‚gültig‘ akzeptiert werden, erfolgt wesentlich über die Konstituierung von Meinungsführerschaft einerseits und Expertise andererseits. Die Meinungsführerschaft eignet insbesondere den institutionellen und politischen Reformakteuren, während Qualitäts- und Evaluationsagenten und -agenturen die erforderliche Expertise bereitstellen. Die Meinungsführer organisieren öffentlich und medienwirksam die Aussagenmengen zu einem spezifischen Ensemble innerhalb des diskursiven Feldes, welches den maßgeblichen Diskurs formiert. Die Experten liefern dafür die instrumentelle, methodische und konzeptionelle Unterfütterung.

Daneben freilich gibt es noch viele andere Sprecher, die über Hochschulen und Hochschulreform reden. Die Rolle dieser „räsonierenden Laien“ (vgl. Teichler 1994, 169) ist vorrangig, bestimmte ‚diskursive Ereignisse‘ zu produzieren. Diese können mitunter durchaus als potentielle Einbrüche in den dominierenden Diskurs erscheinen, etwa in der Form des „Ich möchte hier mal eine ganz provokative These formulieren...“. Vor allem aber sind sie gekennzeichnet durch, positiv formuliert, die Spontaneität der Einsicht oder, kritischer formuliert, die Freiheit von der Anstrengung des wissenschaftlich begründeten Urteils. Wie wir bereits in unserem Einleitungskapitel formulierten: Die übliche Vorgehensweise eines Wissenschaftlers, sich zu Beginn eines neuen Projekts zunächst über die vorhandene Literatur zum Thema – also den Forschungsstand – zu informieren, scheint mitunter außer Kraft gesetzt, sobald dieser Wissenschaftler als Hochschulorganisationsreformer wirkt.

Die Rolle der Meinungsführer und Experten ist es dann, bestimmte Aussagen, die dem „Räsonieren der Laien“ entspringen, durch Kanalisierung, Klassifizierung, Kontrolle und Selektion in den dominierenden Diskurs zu integrieren oder, im Notfall, durch die anderen genannten diskursiven Taktiken zu verwerfen oder auszuschließen (durch Naturalisierung, systematische Inkonsequenz, Tabuierung etc.). Auf diese Weise wird ein korrelativer Raum für die Verteilung von als ‚gültig‘ anerkannten Aussagen hergestellt, der den Gegenständen, über die gesprochen werden kann, eine Existenz ermöglicht. Das bedeutet, es wird ein historisch und sozial

determiniertes Praxisfeld begründet (vgl. Foucault 1981, 132f.), welches für die Aussagen ein Referential konstituiert, auf das sie sich beziehen können.

4. Schluss

Es ist üblich geworden, die Hochschule als Paradoxie – d.h. gekennzeichnet durch unauflösbare Widersprüche – zu beschreiben. Das deutet eine gewisse Gelassenheit der Autoren solcher Beschreibungen an, denn mit Paradoxien umgehen zu können, belegt individuelle Souveränität. Es dokumentiert auch das Wissen der AutorInnen darum, dass sich mit Hochschulreform schon fast so viele Hoffnungen verbanden wie Hoffnungen schwanden: man braucht nicht enttäuscht zu sein, wenn das Paradoxon Hochschule auch beim nächsten Versuch wieder das schön erdachte Design der Reformsteuerung unterläuft. Wichtiger freilich ist, dass die Beschreibung der Hochschule als paradoxes Phänomen auch von Handlungszwängen entlasten kann: Was ohnehin paradox ist und bleibt, lohnt ja vielleicht auch gar nicht den Aufwand systematischer Veränderungsanstrengung. Eine Herausforderung besteht dem gegenüber darin, die Paradoxie auch im Rahmen von Steuerungsmodellen abzubilden.

Vier Mechanismen der Problemlösung sind von Clark (1983 und 1998) beschrieben worden: staatliche Steuerung (state), institutionelle Selbstregulierung (academic oligarchy), Wettbewerb (market), Stärkung der Hochschulleitung/professionelles Management (entrepreneurialism). Unbeschädigt aber ist, je für sich genommen, in Deutschland keiner dieser Mechanismen mehr. Die staatliche Steuerung experimentiert seit zehn Jahren mit dem Versuch einer Regulierung der Deregulierung. Die institutionelle Selbstregulierung produziert fortwährend neue Verhinderungskartelle. Der Wettbewerb wirkt ökonomisierend und damit tendenziell sozial desintegrierend. Das professionelle Management wirkt hierarchisierend und damit tendenziell wissenschaftsschädlich.

Um die einzelnen Nachteile zu neutralisieren, wurde der Weg bestimmter Koordinationsmodi gewählt. Bisläng dominierte der Koordinationsmodus Staatliche Steuerung + Institutionelle Selbstregulierung. Angestrebt wird eine Dominanz des Koordinationsmodus Wettbewerb + Stärkung der Hochschulleitung/Professionelles Management. Letzterer hebt sich von ersterem vor allem durch einen Umstand positiv ab. Wo der Koordinationsmodus Staatliche Steuerung + Institutionelle Selbstregulierung keine Veränderungen (mehr) produziert, verspricht der Modus Wett-

bewerb + Management aber immerhin *irgendwelche* Veränderungen. Ob das bereits ausreicht, diesen Koordinationsmodus zu präferieren, hängt von den Ansprüchen der Akteure an Forschung und Lehre ab. Sie dürften nicht allzu avanciert sein. Dann mag es gehen.

Literaturverzeichnis

- Akerlof, George A. (1970): The market for "lemons". Quality uncertainty and the market mechanism, in: *Quarterly Journal of Economics* 3/1970, S. 489-500.
- Alesi, Bettina (1999): Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990-1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation (HoF-Arbeitsberichte 7'99), Wittenberg.
- Alesi, Bettina/Barbara M. Kehm (2000): The Status of Lifelong Learning in German Universities, in: *European Journal of Education* 3/2000, S. 285-300.
- Allesch, J. et al. (1981): Bestandsaufnahme berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn.
- Anweiler, Oskar/Hans-Jürgen Fuchs/Martina Dorner/Eberhard Petermann (1992): Bildungspolitik in Deutschland 1945 - 1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband, Opladen.
- Arbeitsgruppe: "Wissenschaften und Wiedervereinigung" (1995), in: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Jahrbuch 1994, Berlin, S. 401-416.
- (1997), in: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Jahrbuch 1996, Berlin, S. 235-244.
- Arndt, Marlies/Magdalene Deters/Gabriele Harth/Gabriele Jähnert/Johanna Kootz/Birgit Riegraf/Manuela Roßbach/Karin Zimmermann (Hg.) (1993): Ausgegrenzt und mittendrin. Frauen in der Wissenschaft, Berlin.
- Baecker, Dirk (1999): Organisation als System, Frankfurt a.M.
- Baggen, Peter/Agnes Tellings/Wouter van Haaften (eds.) (1998): The University and the Knowledge Society, Bommel.
- Barblan, Andris/Barabara M. Kehm/Sybille Reichert/Ulrich Teichler (1998): Emerging European Policy Profiles of Higher Education Institutions, hrsg. vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Kassel.
- Barblan, Andris/Sybille Reichert/Martina Schotte-Kmoch/Ulrich Teichler (2000): Implementing European Policies in Higher Education Institutions, hrsg. vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Kassel.
- Baron, Britta (1993): The Politics of Academic Mobility in Western Europe, in: *Higher Education Policy* 3/1993, S. 50-54
- Bauer, Leonhard (1997): Notizen zur österreichischen Universitätsreform. Die autonome Universität, in: *Kurswechsel* 2/1997, S. 121-127.
- Baume, Vrita/Christina Felber (1995): Hochschulfrauen zwischen Wende und Erneuerung. Karrierechancen oder unaufhaltsamer Abstieg. Ein Wissenschaftlerinnenreport, Berlin.
- Baume, Vrita/Christina Felber/Sabine Röhl (1995): "Ich möchte ein ganzes Leben". Zu Diskriminierungserfahrungen von Wissenschaftlerinnen (Ost) im Transformationsprozeß der Hochschulen, in: Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung der Humboldt-Universität Berlin (Hg.), Unter Hammer und Zirkel. Frauenbiographien vor dem Hintergrund ostdeutscher Sozialisationserfahrungen, Pfaffenweiler, S. 89-102.
- Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.) (1993): *Beiträge zur Hochschulforschung* 3/1993, München.
- Becher, Tony/Maurice Kogan (1992): Process and Structure in Higher Education. Second Edition, London/New York.

- Bechmann, Gotthard (Hg.) (1993): Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung, Opladen.
- Bell, Daniel (1973): *The Coming of the Post-Industrial Society*, London.
- Bergan, Sjur/Jindra Divis/Andrejs Raubvargers (2000): Bridges over Troubled Waters: Bologna and the Recognition of Qualifications, in: *Journal of Studies in International Education* 2/2000, S. 11-20.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (1995): Jahrbuch 1994, Berlin.
– (1997): Jahrbuch 1996, Berlin.
- Bieri, Stephan (2000): Universitäre Qualitätssicherung zwischen Politik und Eigenverantwortung. Referat auf dem Kongress der HRK „Zukunftsaufgabe Qualitätsentwicklung – 3 Jahre Projekt Q“ am 11. und 12.12.2000 in Bonn (Mimeo).
- Bierwisch, Manfred (1998): Wissenschaften im Vereinigungsprozeß. Versuch einer Bilanz, in: J. Kocka/R. Mayntz (Hg.), *Wissenschaft und Wiedervereinigung. Disziplinen im Umbruch. Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Wissenschaften und Wiedervereinigung*, Berlin, S. 485-507.
- Birnbaum, Robert (2000): The Lifecycle of Academic Management Fads, in: *The Journal of Higher Education* 1/2000, S. 1-16.
- Blumenthal, Peggy et al. (1996): *Academic Mobility in a Changing World*, London/Bristol.
- BMBF (1996a): Berichtssystem Weiterbildung VI, Bonn.
– (1996b): Studienstandort Deutschland attraktiver machen. Pressemitteilung von 24.5.1996.
– (1997): Continuing Education in Germany. Contribution to UNESCO's Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg, July, Bonn.
- Böhme, Gernot/Niko Stehr (Hg.) (1986): *The Knowledge Society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations*, Dordrecht.
- Bolman, Lee G./Terrence E. Deal (1991): *Reframing Organizations. Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco.
- 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).
- Braun, Dietmar (1999): New Managerialism and the Governance of Universities in a Comparative Perspective, in: Dietmar Braun/Francois-Xavier Merrien (eds.), *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*, London/Philadelphia, S. 239-261.
- Braun, Dietmar/Francois-Xavier Merrien (1999) (eds.): *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*, London/Philadelphia.
- Bretschneider, Falk/Peer Pasternack (1999) (Hg.): *Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen*, Leipzig.
–/– (1999a): Rituale der Akademiker, in: dies. (Hg.), *Akademische Rituale*, Leipzig, S. 9-46.
- Buck-Bechler, Getraude (1994): Hochschulforschung in Berlin-Karlshorst, in: *hochschule ost* 5/1994, S. 9-13.
– (1997): Das Hochschulsystem im gesellschaftlichen Kontext, in: G. Buck-Bechler/H.-D. Schaefer/C.-H. Wagemann (Hg.), *Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, Weinheim, S. 11-45.
- Buck-Bechler, Gertraude/Hans-Dieter Schaefer/Carl-Hellmut Wagemann (1997) (Hg.): *Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung*, Weinheim 1997.

- Bultmann, Torsten (1998): F&T-Politik der konservativ-liberalen Koalition. Deutschland als Wissenschaftsstandort, in: H. Meyer/H. Steiner (1998) (Hg.), *Wissenschaft und Politik – Diskurs. Kolloquien-Beiträge zu aktuellen Problemen der F&T-Politik*, Berlin, S. 201-213.
- (1998a): Lernen auf Abruf – Quintessenz neoliberaler Hochschulpolitik, in: *junge Welt Uni-Spezial*, 23.4.1998.
- Bultmann, Torsten/Rolf Weitkamp (1999): *Hochschule in der Ökonomie. Zwischen Humboldt und Standort Deutschland*, Marburg.
- Burkhardt, Anke (1995): “Besser als befürchtet – schlechter als erhofft”. Zum Stand des Berufungsgeschehens an ostdeutschen Hochschulen aus Frauensicht, in: *hochschule ost* 2/1995, S. 107-121.
- (2000): Wissenschaftlerinnen – Stiefkinder der ostdeutschen Hochschulerneuerung?, in: B. Kraus (Hg.), *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung*, Frankfurt/New York, S. 171-194.
- Campbell, Carolyn/Sami Kanaan/Barbara Kehm/Birute Mockiene/Don Westerheijden/Ruth Williams (2000): *The European University. A Handbook on Institutional Approaches to Strategic Management, Quality Management, European Policy and Academic Recognition*, hrsg. von der European Commission/Phare und der European Training Foundation, Brüssel/Turin.
- Castells, M. (1996): *The Information Age. Economy, Society and Culture. Volume I: The Rise of the Network Society*, Oxford.
- Caswill, Chris (1998): Social Science Policy: Challenges, Interactions, Principals and Agents, in: *Science and Public Policy* 5/1998, S. 286-296.
- Clark, Burton R. (1983): *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-Nationale Perspective*, Berkeley.
- (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Paris/Oxford/New York/Tokyo.
- Cohen, M.D./J.G. March (1974): *Leadership and Ambiguity. The American College President*, New York.
- Cohen, M.D./J.G. March/J.P. Olsen (1988): A Garbage Can Model of Organizational Choice, in: J.G. March (ed.), *Decisions and Organizations*, New York, S. 294-334.
- CRE (ed.) (1998): Pierre Tabatoni/Andris Barblan: Principles and Practice of Strategic Management in Universities. Vol. 1: Principles, in: *CRE Guide* 2/1998.
- Dahrendorf, Ralf (1977): Autonomie der Universität?, in: A. Flitner/U. Herrmann (Hg.), *Universität heute. Wem dient sie? Wer steuert sie?*, München/Zürich 1977, S. 13-31.
- Daniel, Hans-Dieter/Rudolf Fisch (1986): *Messung von Forschungsleistungen. Eine annotierte Bibliographie (1910-1985) und Synopsis*, Erlangen.
- Daxner, Michael (1999): Leitbilder – Leitplanken auf der Bildungsschiene?, in: *Gegenworte* 3/Frühjahr 1999, S. 53f.
- de Boer, Harry/Jeroen Huisman (1999): The New Public Management in Dutch Universities, in: D. Braun/F.-X. Merrien (eds.), *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*, London/Philadelphia, S. 100-118.
- Delors, Jacques et al. (1996): *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*, hrsg. von der Deutschen UNESCO-Kommission, Neuwied/Berlin.
- Deutsch, Karl W./Bruno Fritsch (1980): *Zur Theorie der Vereinfachung. Reduktion von Komplexität in der Datenverarbeitung für Weltmodelle*, Frankfurt.

- Deutsche Gesellschaft für Qualitätsforschung (Pflanzliche Nahrungsmittel) (Hg.) o.J. [1992]: XXVII. Vortragstagung. Qualitätsforschung an pflanzlichen Nahrungsmitteln in Deutschland. Stand der Kenntnisse. Probleme der nahen Zukunft, 30./31. März 1992 in Bergholz-Rehbrücke, München.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (1998) (Hg.): Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Ingenieurwissenschaften, Bonn.
- (1999) (Hg.): Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften, Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart.
- Deutscher Bundestag (1997): Internationale Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulstandortes Deutschland als Aufgabe deutscher Politik. Antwort der Bundesregierung auf eine Große Anfrage. Drucksache 13/9372 vom 9.12.1997.
- Dewe, Bernd (1997): Bildung in der Lerngesellschaft: Lebenslanges Lernen oder lebensbegleitende Bildung?, in: J.-H. Olbertz (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Traditionen - Themen - Perspektiven*, Opladen, S. 87-101.
- Dietel, Claus (1973): Von den veredelnden Spuren des Nutzens oder Patina des Gebrauchs, in: *form + zweck* 1/1973, S. 39-43.
- Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.
- (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lebensumwelten, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.
- Einigungsvertrag = Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands, in: *Bulletin Presse- und Informationsamt der Bundesregierung* Nr. 104, 6.9.1990, Bonn, S. 877-1.120.
- Enders, Jürgen/Ulrich Teichler (Hg.) (1995): Der Hochschullehrerberuf. Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion, Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Erhart, Walter/Stefanie Hofmann/Bärbel Bastian (1999): Vom Kopf auf die Füße. Modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Greifswald.
- Europäische Kommission (1995): White Paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society, hrsg. vom Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg.
- (1997): Towards a Europe of Knowledge, Brüssel.
- (1999): Setting Targets for Lifelong Learning in Europe, in: Progress report achieved in implementing the Luxembourg process: Common indicators and lifelong learning. Report to the European Council. Annex 2, Brüssel.
- Europäische Kommission, GD XXII (1996): Europäische Strategien der Universitäten. Mitteilung an die Rektoren/Kanzler/Leiter der Hochschulen, Brüssel, 14. Februar 1996.
- Fachhochschule Erfurt (1999): Erklärung: Hochschulpolitik unter falschen Voraussetzungen!, Pressemitteilung FH Erfurt, 29.1.1999.
- Faulstich, Peter/Ulrich Teichler/Arnulf Bojanowski/Ottmar Döring (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen, Weinheim.

- Felber, Christina/Krishna Monté/Sabine Röhl (1993): Zur Situation von Wissenschaftlerinnen im Transformationsprozeß der Universitäten und Hochschulen in Ost-Berlin und im Land Brandenburg. Ein Vergleich mit dem männlichen Wissenschaftspotential, in: M. Arndt et al. (Hg.), *Ausgegrenzt und mittendrin. Frauen in der Wissenschaft*, Berlin, S. 57-70.
- Fischer, Klaus (1998): Evaluation der Evaluation, in: *Wissenschaftsmanagement* 5/1998, S. 16-21.
- (1998a): Leistung, nicht Konsens messen! Evaluation und Finanzierung aus der Sicht eines Wissenschaftshistorikers, in: *Forschung & Lehre* 8/1998, S. 399-402.
- Flitner, Andreas/Ulrich Herrmann (Hg.) (1997): *Universität heute. Wem dient sie? Wer steuert sie?*, München/Zürich.
- Forschungsgruppe Wissenschaftsstatistik am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, in: *Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Bericht 1992 - 1993*, Berlin 1994, S. 218-225.
- Foucault, Michel (1977): *Die Ordnung des Diskurses*. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970, Frankfurt a.M./Berlin/Wien.
- (1981): *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a.M.
- Fratzscher, Wolfgang/Klaus-Peter Meinicke (1997) (Hg.): *Verfahrenstechnik und Wiedervereinigung*, Berlin.
- Fries, Marlene (1997): Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 3/1997, S. 243-265.
- Fries, Marlene/Sigrid Gensch/Götz Schindler (2000): Bachelor-Studiengänge an deutschen Universitäten. Ein neues Modell oder Orientierung am angelsächsischen oder am amerikanischen Modell?, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1-2/2000, S. 69-83.
- Gabler Wirtschaftslexikon (1998), 6 Bde., Wiesbaden.
- Galtung, Johan (1983): *Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft*, Berlin (West).
- Gemeinsame Erklärung der Regierungschefs von Bund und Ländern zur Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland vom 18. Dezember 1996.
- Gesetz über die Berufsakademien im Lande Baden-Württemberg (Berufsakademiegesetz - BAG) vom 1. Februar 2000. URL: <http://www.mwk-bw.de/uebersicht/index.html> (Zugriff: 10.10.2000).
- Gesetz zur Verlängerung der Kündigungsmöglichkeiten in der öffentlichen Verwaltung nach dem Einigungsvertrag vom 20. August 1992.
- Gibbons, Michael/Camille Limoges/Helga Nowotny/Simon Schwartz/Peter Scott/Martin Trow (1994): *The New Production of Knowledge*, London.
- Globaler Wettbewerb um Studierende. Gründungsboom bei privaten Hochschulen, in: *Wirtschaft und Wissenschaft* 3/1998, S. 8f.
- Gmünden, H.G. (1981): *Innovationsmarketing. Interaktionsbeziehungen zwischen Hersteller und Verwender innovativer Investitionsgüter*, Tübingen.
- Gottwald, Herbert (1992) (Hg.): *Universität im Aufbruch. Die Alma mater Jenensis als Mittler zwischen Ost und West*, Jena/Erlangen.
- Grochla, Erwin (1980) (Hg.): *Handwörterbuch der Organisation*, Stuttgart.
- Grossmann, Ralph (1997) (Hg.): *Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität*, Wien/New York.

- Grossmann, Ralph/Ada Pellert/Victor Gotwald: Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotenziale, in: R. Grossmann (Hg.), *Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität*, Wien/New York 1997, S. 24-35.
- Grözinger, Gerd/Erich Hödl (Hg.) (1994): *Hochschulen im Niedergang? Zur Politischen Ökonomie von Lehre und Forschung*, Marburg.
- Gützkow, Frauke/Sabine Kiel/Torsten Bultmann (1998): Eckpunkte für eine qualitative Studienreform, URL: www.bdwi.org/texte/studienreform.htm
- Gützkow, Frauke/Gerd Köhler (1999) (Hg.): *Als Bachelor fitter für den Arbeitsmarkt? Über die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen*, Frankfurt.
- Haerdle, Benjamin (2000): Gesucht: Der Maximalist, in: *Deutsche Universitätszeitung* 18/2000, S. 18f.
- Harvey, Lee (1998): An Assessment of Past and Current Approaches to Quality in Higher Education, in: *Australian Journal of Education* 3/1998, S. 237-255.
- Haug, Guy (1999): Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe, in: G. Haug/J. Kirstein/I. Knudsen, *Trends in Learning Structures in Higher Education. Project Report prepared for the Bologna Conference on 18-19 June 1999*, hrsg. von der Confederation of European Rectors' Conferences and the Association of European Universities (CRE), Kopenhagen.
- Hauschildt, Jürgen (1990): Komplexität, Zielbildung und Effizienz von Entscheidungen in Organisationen, in: Rudolf Fisch/Margarete Boos (Hg.), *Vom Umgang mit Komplexität in Organisationen. Konzepte – Fallbeispiele – Strategien*, Konstanz, S. 131-147.
- Hauschildt, Jürgen/H.G. Gmünden/S. Grotz-Martin/U. Haidler (1983): *Entscheidungen der Geschäftsführung. Typologie, Informationsverhalten, Effizienz*, Tübingen.
- Hein, Eckhard/Peer Pasternack (1998): Effizienz und Legitimität. Zur Übertragbarkeit marktwirtschaftlicher Steuerungsmechanismen auf den Hochschulsektor, in: *Das Hochschulwesen* 3/1998, S. 141-146.
- 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*, hrsg. vom Hochschul-Informationssystem, Hannover 1999.
- Herzberg, Markus (1997): Hochschulen ganz privat. Ein Überblick über nicht-staatliche Hochschulen, in: *Forum Wissenschaft* 2/1997, S. 42-45.
- Heß, Jürgen (Iv.) (2000): Die Schlagkraft erhöhen, in: *Deutsche Universitätszeitung DUZ* 24/2000, S. 10-13.
- HIS (1999) = Hochschul-Informationssystem Hannover: Viele Studierende setzen auf gestufte Ausbildungsangebote. Aber: Viele wissen zu wenig über Bachelor und Master. HIS Pressemitteilungen, 22. Juni 1999.
- Hödl, Erich (1994): Ökonomische Anreizsysteme zur Hochschulsteuerung, in: G. Grözinger/E. Hödl (Hg.), *Hochschulen im Niedergang?*, Marburg, S. 147-163.
- HRK (1997) = Hochschulrektorenkonferenz: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Entschließung des Plenums vom 10.11.1997*, Bonn.
- (Hg.) (2000): *Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in deutschen Hochschulen unter besonderer Berücksichtigung der Lehre*, Bonn.
- Humboldt, Wilhelm von (1993): *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, in: ders., *Werke in fünf Bänden*, Bd. IV: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, Stuttgart, S. 255-266.

- (1993a): Werke in fünf Bänden, Bd. IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, hrsg. von Andreas Flitner/Klaus Giel, Stuttgart, 4. Aufl.
- Jahn, Heidrun (1998): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse, Wittenberg 1998.
- : (2000): Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen, Wittenberg.
- Jahn, Heidrun/Jan-Hendrik Olbertz (1998) (Hg.): Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte, Weinheim.
- Jobelius, Sebastian/Reinhold Rünker/Konstantin Vössing (Hg.) (1999): Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert, Hamburg.
- Kaspar, Helmut (1987): Organisationskultur, Wien.
- Keedy, J. Leslie (1999): In Stufen zum Ziel. Zur Einführung von Bachelor- und Mastergraden an deutschen Universitäten, Bonn.
- Kehm, Barbara M. (1998): Verpaßte Internationalisierung?, in: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 1/1998, S. 56-62.
- (1999): Higher Education in Germany. Developments, Problems and Perspectives, Wittenberg/Bucharest.
- (1999a): The Challenge of Lifelong Learning: Differences and Reactions of East and West German Higher Education Institutions, in: *Higher Education Management* 3/1999, S. 25-39
- (1999b): Strategic Management of Internationalisation Processes: Problems and Options, in: *Tertiary Education and Management* 3/1999, S. 369-382.
- Kehm Barbara M./Bärbel Last (1997): Germany, in: T. Kälvemark/M. van der Wende (Hg.), National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe, Stockholm.
- Kerr, Clark (1990): The Internationalisation of Learning and the Nationalisation of the Purposes of Higher Education: Two Laws of Motion in Conflict?, in: *European Journal of Education* 1/1990, S. 5-22.
- (1994): Higher Education Cannot Escape History. Issues for the Twenty-First Century, New York.
- Kieser, Alfred (1999): Nur Geld sparen durch die Hintertür, in: *Berliner Morgenpost*, 3.12.1999.
- Knight, Jane (1999): Internationalisation of Higher Education, in: OECD/IMHE (Hg.), Quality and Internationalisation in Higher Education, Paris, S. 13-28.
- Koalitionsvereinbarung der DDR-Regierungsparteien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik vom 12. April 1990 (Auszüge) (1992), in: Oskar Anweiler et al. (1992), Bildungspolitik in Deutschland 1945 - 1990, Opladen, S. 480f.
- Köck, Christian/Hans Pechar (1997): Ökonomische Impulse für die Veränderung von Krankenhäusern und Universitäten. Christian Köck und Hans Pechar im Gespräch mit Ralph Grossmann, in: Grossmann, Ralph (1997) (Hg.), Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität, Wien/New York, S. 43-53.
- Kocka, Jürgen (1998): Einleitung, in: ders./Renate Mayntz (Hg.), Wissenschaft und Wiedervereinigung. Disziplinen im Umbruch, Berlin, S. 7-19.
- (1998a): Wissenschaft und Politik in der DDR, in: ders./Renate Mayntz (Hg.), Wissenschaft und Wiedervereinigung. Disziplinen im Umbruch, Berlin, S. 435-459.

- Kocka, Jürgen/Renate Mayntz (1998) (Hg.): Wissenschaft und Wiedervereinigung. Disziplinen im Umbruch. Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Wissenschaften und Wiedervereinigung, Berlin.
- Kokosalakis, Nikos/Berit Askling/Jean-Pierre Jallade/Ellen Brandt/José Ginas Mora/Marry Henkel/Maurice Kogan/Barbara M. Kehm/Irene Lischka/Rita Foss-Fridlitzius/Carolyne Healy (2001): Lifelong Learning and the Implications for the Universities in the EU. Synthesis Report, Athens.
- Kolodrujczak, M. (1992): Neue Aspekte eines erweiterten Qualitätsbegriffes mit besonderer Ausrichtung auf die Produktion pflanzlicher Rohstoffe/Produkte für Lebensmittel, in: Deutsche Gesellschaft für Qualitätsforschung (Pflanzliche Nahrungsmittel) (Hg.), XXVII. Vortragsstagung. Qualitätsforschung an pflanzlichen Nahrungsmitteln in Deutschland, München, S. 22-35.
- Konzen, Horst (1991): Die „Abwicklung“ und der Rechtsstaat, in: *F.A.Z.*, 12.2.1991, S. 10.
- Krais, Beate (Hg.) (2000): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt, Frankfurt/New York.
- Krauth, Wolf Hagen/Ralf Wolz (1998) (Hg.): Wissenschaft und Wiedervereinigung. Asien- und Afrikawissenschaften im Umbruch, Berlin.
- Kühne, Lothar (1981): Gegenstand und Raum. Über die Historizität des Ästhetischen, Dresden.
- Lischka, Irene (2000): Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Situationsbeschreibung (HoF-Arbeitsberichte 5/2000), hrsg. vom Institut für Hochschulforschung, Wittenberg.
- Lissabon-Konvention (1997): The Council of Europe/UNESCO Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, Lissabon, 11.4.1997, URL: <http://culture.coe.fr/her/eng/esumob.310798.htm> (Zugriff am 3.1.2001).
- Ludescher, Marcus/Andrea Waxenegger (1999): Zum Stand der Internationalisierung an drei österreichischen Universitäten, in: *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* 1/1999, S. 111-125.
- Luhmann, Niklas (1983): Soziale Systeme, Frankfurt.
- (1993): Die Moral des Risikos und das Risiko der Moral, in: G. Bechmann (Hg.), *Risiko und Gesellschaft*, Opladen, S. 327-338.
- (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 2 Bde., Frankfurt a.M.
- Lüthje, Jürgen (1998): Gestufte Studienabschlüsse – eine Möglichkeit für Sozial- und GeisteswissenschaftlerInnen?, in: *Verbund Norddeutscher Universitäten, Geschäftsstelle* (Hg.), *Gestufte Studienabschlüsse. Eine Möglichkeit für Sozial- und Geisteswissenschaften?*, Hamburg, S. 1-6.
- Malik, Fredmud (1984): *Strategie des Managements komplexer Systeme*, Bern/Stuttgart.
- March, J.G. (1988) (ed.): *Decisions and Organizations*, New York.
- Mayer, Evelies (2000): Staat und Hochschulen: ein aktuelles Thema der Hochschulreform in Deutschland, in: *hochschule innovativ* 5/2000, S. 2f.
- Mayntz, Renate (1994): Deutsche Forschung im Einigungsprozeß. Die Transformation der Akademie der Wissenschaften der DDR 1989 bis 1992, unter Mitarb. v. H.-G. Wolf, Frankfurt a.M./New York.
- (1994a) (Hg.): *Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß*, Frankfurt a.M./New York.

- (1994b): Die Erneuerung der ostdeutschen Universitäten zwischen Selbstreform und externer Intervention, in: dies., Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß, Frankfurt a.M./New York, S. 283-312.
- Mayntz, Renate/Uwe Schimank/Peter Weingart (1995) (Hg.): Transformation mittel- und osteuropäischer Wissenschaftssysteme. Länderberichte, Opladen.
- Meyer, Hansgünter (1993): Neugestaltung der Hochschulen in Ostdeutschland. Szenarien – Friktionen - Optionen - Statistik, hrsg. vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin.
- (1995): Die Paradoxien der Hochschulforschung und das Neugestaltungssyndrom, hrsg. vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin.
- Meyer, Hansgünter/Helmut Steiner (1998) (Hg.): Wissenschaft und Politik – Diskurs. Kolloquien-Beiträge zu aktuellen Problemen der F&T-Politik, Berlin.
- Meyer, Hans Joachim (1990): [Brief an den Rektor der Karl-Marx-Universität], 12.6.1990, dok. in: StudentInnenrat der Universität Leipzig (Hg.), Eine Uni wendet sich. Die (Karl-Marx-)Uni Leipzig zwischen Herbst '89 und Abwicklung, Leipzig 1991, S. 40.
- (1997): Erneuerung und Bewahrung. Die Entwicklung der Hochschulen in den neuen Bundesländern, in: *Forschung & Lehre* 10/1997, S. 511-514.
- Meyer-Guckel, Volker (2000): Keine Einigkeit wegen unterschiedlicher Fächerkulturen. Bachelor und Master in den Naturwissenschaften, in: *Wirtschaft & Wissenschaft* 3/2000, S. 8-9.
- Meyer zu Drewer, H. (1992): Der europäische Binnenmarkt – eine Herausforderung auch für die Qualitätsforschung, in: Deutsche Gesellschaft für Qualitätsforschung (Pflanzliche Nahrungsmittel) (Hg.), XXVII. Vortragstagung. Qualitätsforschung an pflanzlichen Nahrungsmitteln in Deutschland, München, S. 9-21.
- Middell, Matthias (1993): Überstanden? Einige Nachbetrachtungen zur „IV. Hochschulreform“ der DDR aus der Perspektive des Jahres 1993, in: Peer Pasternack (Hg.), IV. Hochschulreform. Wissenschaft und Hochschulen in Ostdeutschland 1989/90, Leipzig, S. 161-180.
- Middlehurst, Robin (1997): Reinventing Higher Education: The Leadership Challenge, in: *Quality in Higher Education* 2/1997, S. 183-198.
- Morgan, Gareth (1998): Images of Organization. The Executive Edition, San Francisco.
- Musikhochschulen (1999) = Mitgliedergruppe Musikhochschulen in der Hochschulrektorenkonferenz: Musikhochschulen an der Schwelle des 21. Jahrhunderts. Thesenpapier. Zur Kenntnis genommen vom 189. Plenum der HRK am 08.11.1999, Bonn.
- Neave, Guy (1998): The Evaluative State Reconsidered, in: *European Journal of Education* 3/1998, S. 265-284.
- Neave, Guy/Frans A. van Vught (1991) (eds.): Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe, Oxford/New York.
- Negt, Oskar (1999): Was künftig gelernt werden sollte. Schlüsselqualifikationen für die Zukunft, in: S. Jobelius/R. Rünker/K. Vössing (Hg.), Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert, Hamburg, S. 58-70.
- Neidhardt, Friedhelm (1994): Konflikte und Balancen. Die Umwandlung der Humboldt-Universität zu Berlin 1990-1993, in: Renate Mayntz (Hg.), Aufbruch und Reform von oben. Ostdeutsche Universitäten im Transformationsprozeß, Frankfurt a.M./New York, S. 33-60.
- (2000): Über die Kunst der Selbstverteidigung. Und dass sie manchmal nichts nützt, in: *Gegenworte* 5/Frühjahr 2000, S. 26-29.

- Nowak, Kurt (1991): Hochschule im Spannungsfeld politischer Zwecke und wissenschaftlicher Verantwortung. Impressionen aus Leipzig, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 4/1991, S. 371-381.
- OECD (1996a): Lifelong Learning for All, Paris.
 – (1996): Internationalisation of Higher Education, Paris.
- OECD/IMHE (Hg.) (1999): Quality and Internationalisation in Higher Education, Paris.
- Olbertz, Jan-Hendrik/Peer Pasternack (Hg.) (1999): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis, Weinheim.
- Pasternack, Peer (Hg.) (1993): IV. Hochschulreform. Wissenschaft und Hochschulen in Ostdeutschland 1989/90. Eine Retrospektive, Leipzig.
 – (1996): Geisteswissenschaften in Ostdeutschland 1995. Eine Inventur, Leipzig.
 – (1999): Hochschule & Wissenschaft in SBZ / DDR / Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990 - 1998, Weinheim.
 – (1999a): „Demokratische Erneuerung“. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989 - 1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin, Weinheim.
 – (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.
 – (2000b): Qualitätsmanagement an Hochschulen?, in: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* 11-12/2000, S. 8-11.
- Pellert, Ada (1999a): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen, Wien/Köln/Graz.
 – (1999b): Die globalisierte Gesellschaft – die Universität als internationale Organisation, in: *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* 1/1999, S. 8-43.
- Pfeifer, Tilo (1996): Interview mit Prof. Dr.-Ing. Dr. h.c. Tilo Pfeiffer, in: *Wissenschaftsmanagement* 4/1996, S. 209f.
- Pirsig, Robert M. (1992): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten, Frankfurt a.M.
- RAND Institute (1998): What is quality and how is it measured?, URL: www.rand.org/publications/RB/RB4524 (Zugriff: 12.5.1999).
- Reissert, Reiner/Doris Carstensen (1998): Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren, hrsg. von Hochschul-Informationssystem HIS Hannover, Hannover.
- Reumann, Kurt (2000): Bachelor, Master, Diplom. Wildwuchs und Traditionstreue an deutschen Hochschulen, in: *F.A.Z.*, 4.3.2000, S. 12.
 – (2000a): Humboldts Krieger wollen kämpfen, in: *F.A.Z.*, 10.4.2000, S. 16.
- Richter, Edelbert/Joachim Wipperfürth (o.J. [1992]): Wissenschaftskatastrophe. Zur Situation von Forschung und Hochschulen in den neuen Ländern, hrsg. von den SPD-Abgeordneten im Europäischen Parlament, o.O. (Strasbourg).
- Rüttgers, Jürgen (1996): Internationale Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen verbessern, in: *Neue Osnabrücker Zeitung*, 14.12.1996.
 – (1996a): Fünf Jahre deutsche Einheit: Die blühenden Landschaften sind im überall im Kommen, in: *hochschule ost* 1/1996, S. 182-186.

- Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft, Der Minister: [Schreiben] An den Rektor der Universität Leipzig. Betr.: Auflösung von Teileinrichtungen Ihrer Hochschule. 12. Dez. 1990, S. 2, unveröff.
- Scala, Klaus/Ralph Grossmann (1997): *Supervision in Organisationen*, Weinheim/München.
- Schenker-Wicki, Andrea (1996): *Evaluation von Hochschulleistungen. Leistungsindikatoren und Performance Measurements*, Wiesbaden.
- Scheytt, Tobias/Claudia Meister-Scheytt (2000): Das ausgesparte Zentrum: Zum Widerspruch eines professionellen Hochschulmanagements, in: S. Laske et al. (Hg.), *Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft*, München/Mering, S. 419-446.
- Schimank, Uwe/Barbara Kehm/Jürgen Enders (1999): Institutional Mechanisms of Problem Processing of the German University System. Status Quo and New Developments, in: D. Braun/F.-X. Merrien (eds.), *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*, London/Philadelphia, S. 179-194.
- Schink, Gertrud (1993): *Kompetenzerweiterung im Handlungssystem der Europäischen Gemeinschaft: Eigendynamik und 'Policy Entrepreneurs'*. Eine Analyse am Beispiel von Bildung und Ausbildung, Baden-Baden.
- Schlicht, Uwe (1999): Vordiplom mit Sahnehäubchen, in: *Der Tagesspiegel*, 1.12.1999.
- Schluchter, Wolfgang (1996): *Neubeginn durch Anpassung? Studien zum ostdeutschen Übergang*, Frankfurt a.M.
- Schoser, Franz (2000): In der Weiterbildung werden neue Weichen gestellt. Statement am 25. Mai 2000 im DIHT, Bonn, URL: <http://www.diht.de/flash.html> (Zugriff: 10.10.2000).
- Schwarzburger, Heiko (1999): Autonomie auf sächsisch, in: *DUZ* 14/1999, S. 13f.
- Scott, Peter (1998): Massification, Internationalization and Globalization, in: P. Scott (Hg.), *The Globalization of Higher Education*, Buckingham, S. 108-129.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): *Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 18.11.1996*, Bonn.
- Simon, Dieter (1998): Lehren aus der Zeitgeschichte der Wissenschaft, in: J. Kocka/R. Mayntz (Hg.), *Wissenschaft und Wiedervereinigung. Disziplinen im Umbruch. Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Wissenschaften und Wiedervereinigung*, Berlin, S. 509-523.
- Solla Price, Derek J. de (1974): *Little Science, Big Science. Von der Studierstube zur Großforschung*, Frankfurt a.M.
- 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.euro-pedu.org> (Zugriff am 12.10.2000).
- Stekeler-Weithofer, Pirmin (1997): Überlegungen zu Ausbildungsproblemen an der Mas-sen-hochschule, in: *hochschule ost* 3-4/1997, S. 256-266.
- (1999): Thesen zur Einführung von modularen Studiengängen, insbesondere eines Bakkalaureats, in: *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (Hg.), *Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften*, Bonn, S. 197-207.
- Stephan, Petra (1994): *Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen*, hrsg. von Qualitäts-Entwicklungs-Management QUEM, Berlin.

- Stucke, Andreas (1999): Higher Education Policy in Germany. Is there any Strategy?, in: D. Braun/F.-X. Merrien (eds.), *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*, London/Philadelphia, S. 163-178.
- StudentInnenrat der Universität Leipzig (Hg.) (1991): *Eine Uni wendet sich. Die (Karl-Marx-)Uni Leipzig zwischen Herbst '89 und Abwicklung*. Textsammlung. Unkommentiert, Leipzig.
- Studienstandort Deutschland attraktiver machen (1996): Diskussionspapier vorgelegt durch den Bundesminister des Auswärtigen und den Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn, 24. Mai 1996.
- Tabatoni, Pierre/Andris Barblan (1998): *Principles and Practice of Strategic Management in Universities*. Volume 1: Principles. CRE Guide Nr. 2, Genf.
- Teichler, Ulrich (1994): Hochschulforschung. Situation und Perspektiven, in: *Das Hochschulwesen* 4/1994, S. 169-177.
- (1998): Towards a European University?, in: P. Baggen et al. (eds.), *The University and the Knowledge Society*, Bemmle, S. 75-86.
 - (1999): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich, in: J.-H. Olbertz/P. Pasternack (Hg.), *Profilierung – Standards – Selbststeuerung*, Weinheim, S. 27-38.
 - (1999a): Lifelong Learning as Challenge for Higher Education. The State of Knowledge and Future Research Tasks, in: *Higher Education Management* 1/1999, S. 37-53.
 - (1999b): Gestufte Studiengänge und -abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften, in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.), *Tagungsdokumentation Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften*, Bonn 1999, S. 37-143.
 - (2000): Hochschulforschung unter transitorischen Bedingungen. Zum Wirken von Gertraude Buck-Bechler, in: *HoF-Berichte Sonderheft 2000*, S. 17-20.
 - (2000a): Neuordnung des Verhältnisses von Staat, Gesellschaft und Hochschulen: ein deutscher ‚Sonderweg‘?, in: *hochschule innovativ* 5/2000, S. 14f.
 - (2000b): Internationalisierung – auch eine Gestaltungsaufgabe für die Hochschule? Vortrag auf dem 7. Workshop der Darmstadt-Kassel-Runde „Internationalisierung: Eine weitere Gestaltungsaufgabe für die Hochschule?“ am 10.11.2000 in Kassel (Mimeo).
 - (2000c): Mass Higher Education and the Need for New Responses. Vortrag auf der Eröffnungsveranstaltung der 22. Jahreskonferenz der EAIR, Berlin, 6. bis 9. September 2000 (Mimeo).
- Teichler, Ulrich/Jürgen Enders/Hans-Dieter Daniel (1998): „Hochschule und Gesellschaft“ als Gegenstand der Forschung. Bilanz und Perspektiven, in: dies. (Hg.), *Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft*, Frankfurt/New York, S. 219-249.
- Teichler, Ulrich/Friedhelm Maiworm/Martina Schotte-Kmoch (1999): *Das ERASMUS-Programm. Ergebnisse der Begleitforschung*, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Thune, Christian (1998): The European Systems of Quality Assurance. Dimensions of Harmonisation and Differentiation, in: *Higher Education Management* 3/1998, S. 9-25.
- (2000): Internationalisierung der Hochschulen und Qualitätssicherung in Europa. Thesenpapier zum Kongress der HRK „Zukunftsaufgabe Qualitätsentwicklung – 3 Jahre Projekt Q“ am 11. und 12.12.2000 in Bonn (Mimeo).

- TU Magdeburg (2000): Neue Studienangebote an unserer Universität, in: *Uni-Report* 8/Oktober 2000, S. 1.
- Türk, Klaus (1990): Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung, Stuttgart.
- Verbund Norddeutscher Universitäten, Geschäftsstelle (Hg.) (1998): Gestufte Studienabschlüsse. Eine Möglichkeit für Sozial- und Geisteswissenschaften? Dokumentation einer Tagung an der Universität Hamburg am 15. Dezember 1997, Hamburg.
- Verordnung über die Berufung und die Stellung der Hochschullehrer an den wissenschaftlichen Hochschulen (Hochschullehrerberufungsverordnung) §1 Abs. 1 und 2, in: *Gesetzblatt der DDR* Teil II Nr. 27, 13.12.1968.
- Vroeijenstijn, A. I. (1993): Some Questions and Answers with Regard to External Quality Assessment, in: *Higher Education in Europe* 3/1993, S. 49-66.
- Wagemann, Carl-Helmut (1991): Die Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlsborst. Zur Geschichte einer ‚Auf‘-Wicklung, in: *Beiträge zur Hochschulforschung* 3/1991, S. 179-184.
- Webler, Wolff-Dietrich (1992): Neue Hochschule für die funktional differenzierte, arbeitsteilige Gesellschaft?, in: *Das Hochschulwesen* 6/1992, S. 254-257.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: *Administrative Science Quarterly* 1/1976, S. 1-19.
- Weingart, Peter (1993): Der Forschungsindex. Welche Forschung ist gut?, in: *Bild der Wissenschaft* 5/1993, S. 34-39.
- Weiss, Cornelius (1991): Antrittsrede des neuen Rektors, in: *Leipziger Universitätsreden* N.F. Heft 72, Leipzig, S. 21-28.
- Wende, Marijk van der (1999): Quality Assurance of Internationalisation and Internationalisation of Quality Assurance, in: OECD/IMHE (Hg.), *Quality and Internationalisation in Higher Education*, Paris, S. 225-240.
- (2000): The Bologna Declaration: Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education, in: *Journal of Studies in International Education* 2/2000, S. 3-10.
- Willems, J./W. Gijsselaers/D. de Bie (1994): Qualitätssorge in der Lehre. Leitfaden für die studentische Lehrevaluation, Neuwied.
- Willke, Helmut (1987): Systemtheorie. Eine Einführung in die Grundprobleme, Stuttgart/New York.
- (1996): Ironie des Staates. Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaft, Frankfurt a.M.
- Wissel, Carsten von (1998): Disziplinäre Kontraktion anstatt Interdisziplinarität. Überlegungen zur Nachhaltigkeit von Universität, in: *Forum Wissenschaft* 2/1998, S. 48-50.
- Wissenschaftsrat (1998): Empfehlungen zur Chancengleichheit von Frauen in Wissenschaft und Forschung, Mainz.
- Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Bericht 1992 - 1993, Berlin 1994.
- Witte, Eberhard (1980): Entscheidungsprozesse, in: E. Grochla (Hg.), *Handwörterbuch der Organisation*, Stuttgart, Sp. 633-641.
- Wolf, Hans-Georg (1996): Organisationsschicksale im deutschen Vereinigungsprozeß. Die Entwicklungswege der Institute der Akademie der Wissenschaften der DDR, Frankfurt a.M.
- Woodhouse, David (1999): Quality and Quality Assurance, in: OECD/IMHE (Hg.), *Quality and Internationalisation in Higher Education*, Paris, S. 29-44.

- Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung der Humboldt-Universität Berlin (Hg.) (1995): *Unter Hammer und Zirkel. Frauenbiographien vor dem Hintergrund ostdeutscher Sozialisationserfahrungen*, Pfaffenweiler.
- Zimmer, Dieter E. (1991): Abwicklung als kurzer Prozeß, in: *Die Zeit* 6/1991, 1.2.1991, S. 9.
- Zimmermann, Karin (1999): Die soziale Konstruktion der Passfähigkeit in Personalauswahlverfahren. Berufungen an ostdeutschen Universitäten, in: F. Bretschneider/P. Pasternack (Hg.), *Akademische Rituale. Symbolisches Handeln an Hochschulen*, Leipzig, S. 171-195.
- (2000): *Spiele mit der Macht in der Wissenschaft. Paßfähigkeit und Geschlecht als Kriterien für Berufungen*, Berlin.
- Zwiener, Ulrich (1992): Die deutschen und europäischen Aufgaben der Universität Jena und eines Collegium Europaeum Jenense, in: Herbert Gottwald (Hg.), *Universität im Aufbruch. Die Alma mater Jenensis als Mittler zwischen Ost und West*, Jena/Erlangen, S. 57-79.