

Drs. 10387-10  
Lübeck 12 11 10

2010

# Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen



<b>Vorbemerkung</b>	<b>5</b>
<b>Kurzfassung</b>	<b>6</b>
<b>A. Voraussetzungen der Differenzierungsdebatte</b>	<b>11</b>
<b>A.I Größenverhältnisse und Leistungserwartungen</b>	<b>15</b>
<b>A.II Demografische und regionale Einflüsse auf die Differenzierung des Hochschulsystems</b>	<b>19</b>
<b>A.III Entdifferenzierungsphänomene im Verhältnis von Universität und Fachhochschule</b>	<b>22</b>
<b>A.IV Exzellenzinitiative und Differenzierung</b>	<b>24</b>
<b>A.V Die Handlungsfähigkeit der Hochschulen</b>	<b>28</b>
<b>A.VI Problembündelung</b>	<b>30</b>
<b>B. Der heutige Differenzierungsgrad des deutschen Hochschulsystems</b>	<b>34</b>
<b>B.I Institutionelle Differenzierung – Hochschultypen und Typenvarianz</b>	<b>34</b>
<b>B.II Institutionelle Binnendifferenzierung</b>	<b>44</b>
<b>B.III Differenzierung an den Grenzen des Hochschulsystems</b>	<b>47</b>
III.1 Das Verhältnis von akademischer und außerakademischer Bildung	47
III.2 Das Verhältnis von Hochschulen und außeruniversitärer Forschung	50
<b>B.IV Universität als Leitinstitution</b>	<b>53</b>
<b>B.V Aspekte kultureller Differenz</b>	<b>55</b>
<b>C. Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen</b>	<b>58</b>
<b>C.I Regionale Differenzierung und demografische Rahmenbedingungen</b>	<b>59</b>
<b>C.II Differenzierung finanzieller Handlungsspielräume</b>	<b>61</b>
<b>C.III Differenzierung durch Internationalisierung</b>	<b>64</b>
<b>C.IV Ausdifferenzierung von Studiengängen</b>	<b>67</b>

<b>C.V</b>	<b>Ausdifferenzierung organisatorischer Formen</b>	<b>69</b>
<b>C.VI</b>	<b>Differenzierung durch Kooperation</b>	<b>71</b>
<b>C.VII</b>	<b>Differenzierung des Fachhochschulsektors</b>	<b>74</b>
<b>C.VIII</b>	<b>Differenzierung des Universitätssektors</b>	<b>75</b>
<b>C.IX</b>	<b>Binnendifferenzierung der Hochschulen</b>	<b>78</b>
<b>C.X</b>	<b>Differenzierung im Rahmen von Experimentierklauseln</b>	<b>80</b>
<b>C.XI</b>	<b>Differenzierung durch wettbewerbliche Verfahren</b>	<b>82</b>
<b>C.XII</b>	<b>Differenzierung durch Gratifikation</b>	<b>84</b>
<b>C.XIII</b>	<b>Differenzierte Handhabung des Promotionsrechts</b>	<b>85</b>
<b>C.XIV</b>	<b>Ausdifferenzierung institutioneller Kulturen</b>	<b>87</b>
<b>D.</b>	<b>Anhang</b>	<b>90</b>
<b>D.I</b>	<b>Internationale Beispiele für Differenzierung</b>	<b>90</b>
	I.1 Das Hochschulsystem Kaliforniens	91
	I.2 Hochschultypen und -modelle in den Niederlanden	96
<b>D.II</b>	<b>Ausgewählte Aspekte der Differenzierung in Deutschland</b>	<b>110</b>
	II.1 Institutionelle Sonderformate als Abweichung vom institutionellen Regelfall	110
	II.2 Internationale Klassifizierungssysteme von Hochschulen	116
<b>D.III</b>	<b>Funktionale Leistungsanreize in Bezug auf Lehre und Studium</b>	<b>123</b>
<b>D.IV</b>	<b>Statistiken</b>	<b>136</b>
<b>E.</b>	<b>Stellungnahme des Wissenschaftsrates zum Deutschen Qualifikationsrahmen</b>	<b>146</b>

---

# Vorbemerkung

Das deutsche Hochschulsystem befindet sich in einem Prozess zunehmender Ausdifferenzierung. Dies schließt die Entwicklung neuer Hochschultypen ebenso ein wie die Binnendifferenzierung innerhalb größerer Hochschulen (vgl. Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, 2006). Die Ausdifferenzierung des Hochschulsystems ist zuletzt unter dem Gesichtspunkt der Forschungsleistung vorangetrieben worden (Exzellenzinitiative) und war auf die Förderung von Spitzenniveaus der Forschung gerichtet. Über diese Form der Differenzierung hinaus muss Diversität im Hochschulsystem insgesamt und mit Blick auf sämtliche Kernaufgaben angestrebt werden. Mit der Diversifizierung der Hochschulen im Sinne einer funktionalen Ausdifferenzierung kann die Fülle der an sie herangetragenen Aufgaben und Erwartungen auf höherem Niveau erfüllt werden.

Zur Vorbereitung dieser Empfehlungen hat der Wissenschaftsrat im Juli 2008 eine Arbeitsgruppe eingerichtet. In dieser Arbeitsgruppe haben auch Sachverständige mitgewirkt, die nicht Mitglieder des Wissenschaftsrates sind. Ihnen weiß sich der Wissenschaftsrat zu besonderem Dank verpflichtet. Durch Anhörungen internationaler Expertinnen und Experten und Ortstermine im Ausland wurde die Thematik in einen internationalen Rahmen gestellt. Der Wissenschaftsrat hat die vorliegenden Empfehlungen am 12. November 2010 in Lübeck verabschiedet.

---

# Kurzfassung

Der Wissenschaftsrat betont die Notwendigkeit einer funktionalen Differenzierung der deutschen Hochschullandschaft in mehreren Dimensionen. Er verzichtet zum gegenwärtigen Zeitpunkt auf die normative Definition neuer Hochschultypen und spricht sich dafür aus, während einer Übergangsphase neue Organisationsformen von Hochschulen entstehen zu lassen. Wo sich solche Modelle bewähren, sollen sie in der mittleren Frist einen eigenständigen Hochschultypus bilden können. Zur zeitgleichen Bewältigung der Herausforderungen des Hochschulsystems, eine Vielzahl neuer Studierender aufzunehmen und zum Studienerfolg zu führen, die Bedingungen für eine international wettbewerbsfähige Forschung zu verbessern und einen substantiellen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Fragen zu leisten, braucht es einen größeren institutionellen Alternativenreichtum im Hochschulsystem. Damit wird das Ziel verfolgt, die Leistungsfähigkeit des Hochschulsystems insgesamt zu erhöhen, ohne zugleich die Leistungsanforderungen an jede einzelne Hochschule auf ein unrealistisches Maß zu steigern. Mit Blick auf die gewachsene Handlungsfähigkeit der Hochschulen, die als Subjekte der Differenzierung verstanden werden, bedeutet dies für die Länder und den Bund, durch ihre Rahmensetzung und Gesetzgebung eine Weiterentwicklung des deutschen Hochschulsystems im Sinne einer funktionalen Ausdifferenzierung zu befördern.

Regionale Randbedingungen von Hochschulen sind als Differenzierungsdimension bedeutsam. Bereits heute weichen die Handlungsmöglichkeiten einzelner Hochschulen wie die Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Standorte stark voneinander ab. Demografisch und ökonomisch unterschiedliche Dynamiken in den verschiedenen Regionen Deutschlands, das Mobilitätsverhalten von Studierenden und finanziell unterschiedliche Spielräume der Länder, ihre Hochschulen auszustatten, könnten solche Unterschiede vertiefen. Regionale und demografische Voraussetzungen erweisen sich stärker denn je als Herausforderungen, die durch die Hochschulen individuell gestaltet werden müssen: Sie müssen ihre institutionellen Strategien an diese Voraussetzungen anpassen, indem sie sich gegebenenfalls stärker international ausrichten, Kooperationen mit regionalen Partnern (Unternehmen, Forschungseinrichtungen) befördern und Studienangebote machen, die dem Profil der Studierenden entsprechen, die sie

tatsächlich rekrutieren. Für die Länder und den Bund stellt sich die dringliche Frage, wie verhindert werden kann, dass durch regionale Asymmetrien in der deutschen Hochschullandschaft eine Mehr-Klassen-Gesellschaft von qualitativ unterschiedlichen Hochschulregionen entsteht. Hier mahnt der Wissenschaftsrat eine Verständigung der Länder untereinander sowie mit dem Bund auf geeignete Kooperationen an.

Der Wettbewerb um Forschungsmittel und Forschungsreputation, um mobile Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, um Studierende und internationale Sichtbarkeit hat die deutsche Universitätslandschaft bereits in den zurückliegenden Jahren erfasst und verändert: Unterschiede der Einrichtungen, was Beteiligungsmöglichkeiten und Erfolgchancen in diesem Wettbewerb angeht, sind deutlich geworden. Eine moderate Stratifizierung der Universitätslandschaft ist dann gerechtfertigt, wenn sie nicht zur Entwissenschaftlichung eines Teils des Universitätssektors führt und nicht zum Preis einer Absenkung der Forschungsleistung des Gesamtsystems oder auf Kosten der Qualität der Lehre erfolgt. Finanzmittel für entsprechende Stratifizierungsinstrumente müssen daher stets als *zusätzliche* Mittel bereitgestellt werden.

Notwendig erscheint es zugleich, im Universitätssektor und im politischen Diskurs eine Alternative zum herrschenden Exzellenzparadigma stark zu machen. Hier muss das Verhältnis von Ausnahme und Regelfall zurechtgerückt werden. Eine einseitige Ausrichtung einer überwiegenden Zahl von Universitäten auf Forschungsexzellenz, die „besten Köpfe“, den Wettbewerb mit internationalen Spitzenuniversitäten sowie auf das Modell der „World Class University“ ist unrealistisch und führt zu Verzerrungen. Sie geht zu Lasten sowohl einer Leistungserbringung, die mit dem Qualitätsbegriff besser beschrieben ist denn mit dem Exzellenzbegriff, als auch zu Lasten anderer Leistungen als Spitzenforschung, die die Gesellschaft von den Universitäten erwartet. Dabei stellt der Wissenschaftsrat klar, dass eine solche Diversifizierung der Schwerpunkte und strategischen Ausrichtungen von Universitäten keine Aufspaltung in Forschungs- und Lehruniversitäten bedeutet. Vielmehr wirbt er bei Politik und Öffentlichkeit für die Anerkennung und Ausstattung einer Vielzahl erlaubter und benötigter Qualitätsniveaus in unterschiedlichen Leistungsbereichen wie Forschung, Lehre, Weiterbildung, Ausbildung, Wissenstransfer, Internationalisierung, Bildungsbeteiligung und gesellschaftlicher Integration etc. Um solche strategischen Ausrichtungen zu befördern, schlägt der Wissenschaftsrat eine Berücksichtigung entsprechender Parameter in der leistungsorientierten Mittelvergabe vor; er sieht auch den moderaten Einsatz von Wettbewerbsverfahren, die zur Schwerpunksetzung in anderen Bereichen als denen der Forschung anregen, als hilfreiches Instrument an, um die funktionale Differenzierung des Hochschulsystems zu befördern. Das Instrumentarium von Wettbewerbsverfahren darf allerdings nicht überstrapaziert werden, soll es seine positiven Effekte nicht einbüßen.

Die grundsätzliche typologische Unterscheidung von Universitäten und Fachhochschulen, die die deutsche Hochschullandschaft prägt, wird weiterhin als sinnvoll angesehen. Allerdings legt die Typenzuordnung inzwischen die einzelne Institution weniger fest, als dies in der Vergangenheit der Fall war. Ein restriktives Verständnis der Typenzuordnung ist nicht mehr zeitgemäß und verhindert die Weiterentwicklung einzelner Hochschulen, ganzer Hochschultypen sowie des Hochschulsystems insgesamt. Für eine Phase des Übergangs kann dabei das Risiko größerer Unübersichtlichkeit in Kauf genommen werden. Der Wissenschaftsrat plädiert daher für eine Erweiterung der Entwicklungsmöglichkeiten von Fachhochschulen und für die Neuentwicklung von Hochschultypen jenseits der binären Typologie. Organisierte Kooperationen und Verbindungen etablierter Hochschultypen können einen geeigneten Schritt darstellen, der die Neuformierung distinkter Typen stimuliert. In eine solche Entwicklungsperspektive ist – wie in der Vergangenheit auch – eine differenzierte Handhabung des Promotionsrechts einbezogen. Der Wissenschaftsrat regt an, die Binnendifferenzierung der Hochschultypen durch die Einrichtung einiger *Colleges* und *Professional Schools* im staatlichen Hochschulbereich zu erweitern.

Er regt ferner an, dass sich einige Hochschulen auf die Organisation der Kooperation von tertiärem Sektor und beruflicher Fort- und Weiterbildung spezialisieren, ohne diese Sektorengrenzen aufzuheben. Es ist zu erwarten, dass der Bedarf an inhaltlich integrierten Studienangeboten steigen wird, zumal der Weiterbildungsbedarf einer alternden Bevölkerung absehbar ist und der fortschreitende Prozess der Verwissenschaftlichung von Gesellschaftsbereichen eine ungebrochene Akademisierung von Berufsfeldern voraussetzt und befördert.

Ein Differenzierungselement, welches an Bedeutung gewinnt, liegt in der Bildung und Stärkung von Hochschulverbänden, sofern es diesen gelingt, eine orientierende Funktion im Hochschulsystem zu übernehmen. Voraussetzungen dafür sind eine kohärente Beschreibung der Gemeinsamkeiten der beteiligten Hochschulen, eine Festlegung gemeinsam verfolgter strategischer Ziele, ein Mehrwert in der Zusammenarbeit, der über die Bildung eines Reputationsverbundes hinausgeht, und der Wille, einander wechselseitig als Maßstab für Leistungsvergleiche anzuerkennen. Der Wissenschaftsrat regt an, Hochschulverbände insbesondere auch zum Aufbau grenzüberschreitender Hochschulregionen zu nutzen und die Etablierung hochschultypübergreifender Verbände zu prüfen.

Die Binnendifferenzierung der einzelnen Hochschulen muss vorangetrieben werden. Konkret bedeutet dies auch, dass die Bildung von Leistungs- und Zuständigkeitsbereichen quer zu den Fakultätsgrenzen in Form von Graduiertenschulen, Lehrerbildungseinrichtungen, Weiterbildungszentren oder Segmenten, die für das „Diversity Management“ zuständig sind, verstärkt werden soll.



### **Die Hochschulen sollen**

- \_ ihre regionalen Voraussetzungen und die demografische Dynamik zu einem wesentlichen Element ihrer Strategie machen;
- \_ ihre Studienangebote stärker auf die Studierendengruppen abstimmen, die sie tatsächlich rekrutieren;
- \_ die innere Ausdifferenzierung einzelner Leistungsbereiche gezielt vorantreiben und entsprechend unterschiedliche Strukturbedingungen (z. B. bei der Personalstruktur) etablieren; dabei sollen sie berücksichtigen, dass Fächer und Disziplinen weiterhin eine wichtige Differenzierungsgrenze darstellen;
- \_ ihre Bachelorstudiengänge nicht überspezialisieren, sondern so gestalten, dass Übergänge zu den Masterprogrammen anderer Hochschulen und zu affinen Fächern möglich werden;
- \_ den Zugang zu ihren Studienprogrammen für beruflich Qualifizierte durch organisierte Kooperationen mit Bildungsanbietern des beruflichen Sektors verbessern;
- \_ durch die Bildung von – auch hochschultypübergreifenden – Verbänden die Möglichkeiten gemeinsamer Profilbildung und Arbeitsteilung verstärkt nutzen;
- \_ die kulturellen Aspekte akademischer Einrichtungen wieder stärker ins Zentrum ihrer Identität rücken.

### **Insbesondere die Universitäten sollen**

- \_ eine stärkere Binnendifferenzierung auch zu Gunsten lehrorientierter Bereiche entwickeln und die dafür erforderlichen Anpassungen der Personalstrukturen vornehmen;
- \_ verstärkt alternative Leitbilder zu dem der forschungsorientierten „World Class University“ entwickeln.

### **Die Länder und der Bund sollen**

- \_ in der Gestaltung der föderalen Finanzstrukturen die Forschung an und durch Hochschulen im Vergleich mit der außeruniversitären Forschung wettbewerbsfähig halten;
- \_ im Rahmen von Experimentierklauseln neue Hochschulformen erproben und Weiterentwicklungen etablierter Hochschultypen anstreben;
- \_ die Einrichtung einiger *Colleges* im Rahmen solcher Experimente ermöglichen;
- \_ die Einrichtung von *Professional Schools* fördern;
- \_ den Einseitigkeiten des Exzellenzdiskurses entgegenwirken, die durch Unterfinanzierung implizite Delegitimierung eines großen Teils des Qualitätsspektrums beenden und zusätzliche Leistungsanforderungen durch zusätzliche Ressourcen absichern;

- \_ gezielt durch den maßvollen Einsatz geeigneter Wettbewerbsverfahren alternative Selbstentwürfe von Hochschulen fördern;
- \_ die Hochschulen zu Schwerpunktsetzungen motivieren und die vorhandenen Anreizstrukturen im System daraufhin überprüfen, ob sie homogenisierend wirken und die einseitige Ausrichtung aller Hochschulen auf die je gleichen Leistungsbereiche befördern; die Länder müssen dabei berücksichtigen, dass Schwerpunktsetzungen mit überregionalen Absprachen verknüpft werden müssen, um negative Folgen zu vermeiden;
- \_ einer dysfunktionalen Ausdifferenzierung von Hochschulregionen, in denen stark unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten herrschen, rechtzeitig durch geeignete Absprachen und Kooperationen entgegenzutreten;
- \_ angesichts der regional unterschiedlichen demografischen Dynamiken alternative Szenarien für die Kapazitätsplanungen entwickeln und vor allem das Problem des Raum- und Infrastrukturbedarfs lösen;
- \_ die Entwicklung neuer Hochschulformen durch eine weite Auslegung der vorhandenen Hochschultypen und eine Anpassung der Terminologie ermöglichen;
- \_ dem Risiko einer Aufspaltung des Universitätssektors in Forschungs- und Lehruniversitäten entgegenwirken.

---

# A. Voraussetzungen der Differenzierungsdebatte

Das Hochschulsystem, seine Ausgestaltung und die Aufgaben unterschiedlicher Hochschultypen stehen in engem Verhältnis zur Wechselbeziehung zwischen gesellschaftlicher Wirklichkeit einerseits und den Anforderungen von Wissenschaft und Forschung andererseits. Die Frage nach der Differenzierung betrifft die spezifische Gestalt eines Hochschulsystems. |<sup>1</sup> Dessen Aufbau ist einerseits durch die den unterschiedlichen Hochschultypen zugeordneten Funktionen und Aufgaben bestimmt, andererseits durch kulturelle und historische Bedingungen, die zu diesen Funktionalitäten auch in ein widersprüchliches Verhältnis treten können. Was funktional geboten erscheint, gerät mitunter in Konflikt mit dem, was politisch durchsetzbar oder rechtlich möglich ist. Im jeweiligen Zustand eines konkreten Hochschulsystems überlagern sich demnach Ansprüche und Erwartungen unterschiedlicher Akteure. Die Weiterentwicklung von Hochschultypen, ihrer Größenverhältnisse, Statusrechte und Aufgaben geht mit Verschiebungen gesellschaftlicher Interessen und Konzepte von Hochschule und Bildung einher und bildet Präferenzen der relevanten Anspruchsgruppen ab. |<sup>2</sup>

Nicht nur in Deutschland ist die Diskussion um die (Neu-)Architektur des Hochschulsektors in den vergangenen Jahren eng verbunden mit dem Begriff der Differenzierung. Der Grad der Diversität eines Hochschulsystems und die Zahl der Differenzierungsdimensionen gelten dabei als Indikatoren für die Leistungs- und Reaktionsfähigkeit des jeweiligen Hochschulsystems. Der Wissenschaftsrat hat in vorangegangenen Empfehlungen bereits häufiger den Begriff der Differen-

|<sup>1</sup> Der Begriff „Hochschule“ wird in diesen Empfehlungen durchgängig als Oberbegriff verwendet. Zu Fragen der Terminologie und Semantik von Hochschulen vgl. B.III.

|<sup>2</sup> Die Etablierung und das Verschwinden von Gesamthochschulen in Deutschland sind für diese Präferenzen und Verschiebungen jenseits der reinen Funktionalitäten nur ein prominentes Beispiel. In Hochschulreformdebatten wird zudem wenigstens verdeckt die Frage nach der (legitimen) Elitenreproduktion und der (richtigen) Größe dieser Elite mitverhandelt.

zierung verwendet, um die Entwicklungsrichtung des deutschen Hochschulsystems anzuzeigen. |<sup>3</sup> Vor allem die „Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem“ aus dem Jahr 2006 haben auf die Bedeutung von Differenzierungsprozessen hingewiesen. |<sup>4</sup> Sodann hat die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder einen Differenzierungsprozess unter den Universitäten sichtbar gemacht und verstärkt, der in seinen Konsequenzen für das Gesamtgefüge der Hochschulen bedacht werden muss. Die vorliegenden Empfehlungen sollen den Blick über den universitären Bereich hinaus erweitern und ein Szenario eines zukünftig stärker funktional differenzierten Hochschulsystems entwickeln. Damit sind diese Empfehlungen sowohl Reflex auf einen veränderten gesellschaftlichen Entwurf dessen, was Hochschulen sind, was sie leisten und worin ihre Funktionalitäten bestehen, als auch Teil dieses veränderten Entwurfes selbst.

Als **Diversität** |<sup>5</sup> wird im Folgenden der jeweils erreichte *Zustand* der Differenziertheit eines Hochschulsystems bezeichnet. Unter **Differenzierung** wird der *Prozess* der Herausbildung unterschiedlicher Hochschultypen, -profile und -formen verstanden. Der Terminus **Typendifferenz** bezieht sich auf die rechtliche Unterscheidung von Hochschultypen (wie Universität, Fachhochschule, Kunsthochschule) und die mit ihr verbundene Aufgabenzuweisung sowie die Folgen für Ausstattung, Lehrdeputat, Zugangsvoraussetzungen etc. Differenzierungsprozesse vollziehen sich auf verschiedenen Ebenen: Sie können solche etablierten Typenunterscheidungen betreffen und die Aufgabenzuschreibungen verändern, sie vollziehen sich zwischen Hochschulen desselben Typs (z. B. im Universitätssektor im Rahmen der Exzellenzinitiative), und sie sind innerhalb einer einzelnen Hochschule wirksam. Diese zuletzt genannte **Binnendifferenzierung** bedeutet eine Ausprägung unterschiedlicher Funktions- und Leistungsbe-reiche *innerhalb* einer Hochschule, wie z. B. die Schaffung spezifischer Weiterbildungssegmente oder die Einrichtung forschungsbezogener Einheiten in Fachhochschulen. Mit **Entdifferenzierung** wird die Auflösung vormals bestehender Unterschiede z. B. zwischen Hochschultypen oder dem Hochschulbereich und angrenzenden Bereichen beruflicher Bildung bezeichnet.

Die vielfach gebräuchliche Terminologie von „**vertikaler Differenzierung**“ bezieht sich auf eine hierarchisierende Unterscheidung der Hochschulen nach Gesichtspunkten ihrer Leistungsfähigkeit und Qualität, in der Regel verkürzt auf

|<sup>3</sup> Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem, Köln 1985. Die Idee stärkerer Differenzierung wird hier bereits mit dem Wettbewerbsbegriff in Zusammenhang gebracht.

|<sup>4</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006.

|<sup>5</sup> „Diversity“ wird in der angloamerikanischen Diskussion noch in einem zweiten Sinn verwendet und bedeutet dort die heterogene Herkunft der Studierenden nach Ethnie, Alter, Nationalität und Vorbildung.

die Dimension der Forschungsleistung. Das Konzept der „**horizontalen Differenzierung**“ geht von vielfältigen Funktionen von Hochschulen in unterschiedlichen Dimensionen aus. In einem horizontal differenzierten Hochschulsystem orientieren sich nicht alle Hochschulen schwerpunktmäßig an einer einzigen Leistungsdimension (z. B. der Forschung), sondern entlang gesellschaftlicher Ansprüche und Bedürfnisse sowie der Entwicklungsdynamiken der Wissenschaften bilden sich Hochschulprofile aus, die je eigene Schwerpunkte setzen (z. B. praxisnahe Ausbildung, Spitzenforschung, Fernkurse, die Fokussierung auf einen Gesellschaftsbereich wie den Sport, die Künste, auf einen Wissenschaftsbereich, wie es die Technischen Universitäten tun). Zur horizontalen Differenzierung gehört auch die Ausprägung besonderer Organisationsformen, etwa der Stiftungshochschulen. In einem so gegliederten Hochschulsystem kann sich eine vertikale Schichtung als qualitative Niveaubaubildung in verschiedenen Dimensionen als durchaus funktional erweisen. Die Summe der Aufgabenverteilungen und Größenverhältnisse zwischen den Hochschultypen eines Systems wird im Folgenden auch als dessen Architektur bezeichnet. Unter **funktionaler Differenzierung** wird ein Prozess verstanden, durch den die Anforderungen an das Hochschulsystem mit dem Aufgabenspektrum unterschiedlicher Hochschultypen und -formate optimal in Einklang gebracht werden. Von **institutioneller Differenzierung** wird immer dann gesprochen, wenn die einzelne Hochschule als handlungsfähige Einheit von Differenzierungsprozessen betroffen ist, sie gestaltet oder strukturell auf sie reagiert.

In Deutschland dominiert weiterhin der Typenzwang: öffentliche wie private Träger müssen sich bei einer Gründung zwischen dem Typus Universität und dem Typus Fachhochschule entscheiden. Damit sind einerseits Ordnungs- und Orientierungsleistungen verbunden, die regulierend wirken und Transparenz fördern können. Andererseits geht die hochschulpolitische Diskussion davon aus, dass die Beschränkung auf nur zwei Hochschultypen den gewandelten gesellschaftlichen Anforderungen an das Wissenschafts- und Hochschulsystem nur mehr unzureichend entspricht. |<sup>6</sup> Dabei werden die Vorteile einer stärker differenzierten Hochschullandschaft |<sup>7</sup> unter anderem gesehen in

|<sup>6</sup> So auch Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006, und Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, Köln 2010.

|<sup>7</sup> Die Hochschulforschung widmet der Differenzierungsfrage eine Vielzahl von Beiträgen. Vgl. Kehm, B. (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand, Frankfurt am Main 2008. Darin vor allem die Beiträge von Peter Scott, Reinhard Kreckel, Stefan Hornbostel, Katrin Leuze und Jutta Allmendinger. Generell auch Teichler, U.: Diversity in Higher Education in Germany: The Two-Type-Structure, in: Meek, V.; Goedegebuure, L.; Kivinen, O. et al. (Hrsg.): The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education, Oxford 1996, S.117-137. Hornbostel, S.; Simon, D.; Heise S. (Hrsg.): Exzellente Wissenschaft. Das Problem, der Diskurs, das Programm und die Fol-

- \_ einer flexibleren Anpassung des Hochschulsektors an sich verändernde gesellschaftliche Ansprüche;
- \_ einem breiteren Angebotsspektrum für die Studierenden;
- \_ einer Erhöhung der Durchlässigkeit zum Hochschulsektor und innerhalb des Hochschulsektors;
- \_ der Möglichkeit für Hochschulen, sich auf Stärken zu konzentrieren statt mit begrenzten Ressourcen alle Aufgaben erfüllen zu sollen;
- \_ einer Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen.

Zugleich sind mit einer stärkeren Differenzierung des Hochschulsystems auch Risiken verbunden, die bedacht werden müssen: Sie kann die Orientierungsleistung der Hochschultypen schwächen; in der Folge kann die Klarheit über Ausbildungsprofile einzelner Hochschulen für Studierende wie Arbeitgeber abnehmen; die Vielfalt institutioneller Typen und Sonderformen vervielfältigt Qualitätsstandards und kann folglich die Qualitätssicherung erschweren. Der Wissenschaftsrat sieht sich in der Verantwortung, im Rahmen der vorliegenden Empfehlung Stellung zu einer inzwischen breit geführten Differenzierungsdiskussion zu nehmen, um unter Abwägung der Vor- und Nachteile Möglichkeiten und Grenzen von Differenzierungsprozessen aufzuzeigen. Mit Blick auf die deutsche Hochschullandschaft sind aus Sicht des Wissenschaftsrates derzeit fünf Herausforderungen von besonderer Bedeutung, die im Umfeld der Differenzierungsdiskussionen eine Rolle spielen: die fortschreitende Ausweitung von Größe und Kapazität und Aufgaben des Hochschulsektors (A.I) bei zugleich länderspezifisch verschiedenen demografischen Dynamiken (A.II), die partielle Überlagerung der Aufgaben von Universität und Fachhochschule (A.III), die Effekte und künftigen Perspektiven der Exzellenzinitiative (A.IV) und die Handlungsfähigkeit der Hochschulen (A.V). In den genannten Bereichen sieht der Wissenschaftsrat angemessene Differenzierung als geeignete Möglichkeit an, zur Lösung von Problemen beizutragen. Zunächst wird der Stand der Differenzierung des deutschen Hochschulsystems beschrieben (B.), bevor konkrete Empfehlungen vorgelegt werden, wie eine im Hinblick auf die Ansprüche unterschiedlicher Gruppen an das Hochschulsystem funktionale Differenzierung erreicht werden kann (C.).

gen. iFQ-Working Paper No. 4, Bonn 2008. Hier die Beiträge von Ulrich Teichler, Sabine Maassen, Georg Krücken und Margret Wintermantel. Historisch weiter ausgreifend und grundlegend zum Ausdifferenzierungsprozess der Wissenschaft im Übergang zur Moderne: Stichweh, R.: Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890, Frankfurt am Main 1984. Ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen, Frankfurt am Main 1994.

Die gegenwärtige Differenzierungsdebatte nimmt ihren Ausgang von der massiven Ausweitung der Hochschulbildung seit den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts. Der kontinuierliche Anstieg der Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger in Deutschland führte nicht nur zur Neugründung und zum Ausbau von Hochschulen, sondern er prägte auch die Architektur des Systems. Die Inklusion eines wachsenden Anteils einer Alterskohorte in die Hochschulen veränderte das Gesamtgefüge der institutionellen Landschaft. Mit zunehmender Inklusion und der gleichzeitigen Zunahme der Leistungserwartungen an den gesamten Hochschulsektor wuchs die Tendenz zur Binnendifferenzierung des Systems. Die Einrichtung von Fachhochschulen sowie die Gründung von Gesamthochschulen waren institutionelle Antworten auf die skizzierten Entwicklungen. Allerdings hatten diese Antworten eine begrenzte Reichweite und sind sie auf Hindernisse gestoßen. Die Gesamthochschulen sind inzwischen als eigener institutioneller Typus verschwunden und in der Universität aufgegangen – damit ist ein wissenschaftspolitisches Typenbildungsprogramm gescheitert, aber ein Differenzierungsimpuls fruchtbar geworden. Der beabsichtigte Ausbau des Fachhochschulsektors ließ sich nicht in dem erforderlichen Ausmaß durchsetzen. Dies führte zu nicht funktionsadäquaten Größenverhältnissen der Hochschultypen Universität und Fachhochschule und zu einer nicht hinreichenden Differenzierung. |<sup>8</sup> Die gesellschaftliche Nachfrage nach wissenschaftlich ausgebildeten Absolventinnen und Absolventen hat in den vergangenen Jahrzehnten auch in außerwissenschaftlichen Tätigkeitsfeldern stetig zugenommen, ebenso die der Studienanfängerinnen und -anfänger nach einem wissenschaftlichen und berufsqualifizierenden Studium, das nicht in die Forschungskarriere einmündet. |<sup>9</sup> Mit dem Größenwachstum des Hochschulsystems ging eine fortschreitende Heterogenität der Studierendenschaft einher, die die Ausbildungsanforderungen an die Hochschulen, insbesondere die Universitäten, vervielfältigte. Entsprechende Angebote der Hochschulen sind nicht in dem erforderlichen Umfang und der entsprechenden Differenziertheit mit gewachsen. |<sup>10</sup> Der Wissenschaftsrat zog aus dem Ausbleiben sowohl des Ausbaus des Fachhochschulsektors als auch der Verlagerung von Lehrkapazitäten, Fä-

|<sup>8</sup> Vgl. grundsätzlich: Wissenschaftsrat: Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland, Köln 2000. Ders.: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006. Ders.: Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, Köln 2010.

|<sup>9</sup> Die starke Nachfrage nach Studienplätzen an Fachhochschulen wird belegt durch den hohen Anteil lokal zulassungsbeschränkter Fachhochschulstudiengänge. Vgl. Tabellen 6 und 8 im Anhang.

|<sup>10</sup> Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Köln 2006. Ders.: Empfehlungen zu einer lehrorientierten Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007. Ders.: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Köln 2008.

chern, Ressourcen und Personal in den Fachhochschulsektor die Konsequenz, eine Integration des von Studierenden und Gesellschaft geforderten Bildungsangebots in die Universitäten zu empfehlen und diesen Sektor folglich entlang der unterschiedlichen Bedürfnisse auszudifferenzieren. Zuletzt 2006 hat er festgestellt, dass „die Universitäten in erheblichem Umfang eine Nachfrage [bedienen], die zu bedienen nach der binären Typendifferenzierung auch Aufgabe der Fachhochschulen sein könnte.“ |<sup>11</sup> Der Hochschulpakt 2020 bietet inzwischen eine neue Gelegenheit, die ursprüngliche Forderung des Wissenschaftsrates nach einem funktionsadäquaten Ausbau des Fachhochschulsektors wieder aufzugreifen, indem die dort geschaffenen Studienplatzkapazitäten dauerhaft gesichert werden. Entsprechende Ansätze sind in einigen Ländern erkennbar, wenn sich auch eine Verlagerung ganzer Fächer und Fachbereiche bislang nicht abzeichnet. Der Wissenschaftsrat hat in seinen jüngsten Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen diesen geraten, ihr Fächerspektrum auszuweiten und überall dort Studienangebote zu machen, wo ein Bedarf besteht, der mit den Kompetenzen der Fachhochschule befriedigt werden kann. Diese Ausweitung soll unter Absehung von bisher etablierten, typenspezifischen Fächerzuordnungen erfolgen. |<sup>12</sup>

Angesichts der anhaltend großen Studiennachfrage bis deutlich über 2020 hinaus stellt sich die Differenzierungsfrage erneut und dringlich. |<sup>13</sup> Soll der Ausbau von Studienplätzen bestehende Dysfunktionalitäten nicht fortschreiben, so muss es zu einer stärkeren Differenzierung entlang einer Vielzahl von Parametern kommen.

Mit der quantitativen Ausweitung der Hochschulbildung wuchsen gleichzeitig die externen Leistungserwartungen: Die Hochschulen sollen für **mehr** Studierende und **weitere** gesellschaftliche Anspruchsgruppen ein **breiteres** Aufgabenspektrum bedienen und zudem die **Qualität** ihrer Leistungen verbessern – dies entspricht einer gleichzeitigen Erwartungssteigerung in vier Dimensionen. Es ist evident, dass in einer Situation der chronischen strukturellen Unterfinanzierung und der im Wesentlichen ohne substantielle zusätzliche Mittel initiierten Reformen die Hochschulen, insbesondere die Universitäten, angesichts solcher

|<sup>11</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006, S. 29.

|<sup>12</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, Köln 2010, S. 49-53.

|<sup>13</sup> Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Köln 2006. Zuletzt auch Bildungsbericht 2010. Bündig zum Zusammenhang von Systemwachstum und Differenzierung auch die Einschätzung von Wolfgang Eßbach: „Wachstum ohne Differenzierung ist pathologisch“. Eßbach, W.: Jenseits der Fassade, Die deutsche Bachelor-/ Master-Reform, in: Kaube, J. (Hrsg.): Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik, Berlin 2009, S. 14-25, hier S. 24.



permanenten Erwartungen systematisch überfordert sind und sich in einem „Stresszustand“ befinden. |<sup>14</sup>

Der Wissenschaftsrat betont, dass die Formulierung gesellschaftlicher Ansprüche an die überwiegend aus Steuermitteln finanzierten Hochschulen des öffentlichen Sektors legitim ist. Er weist zugleich darauf hin, dass diese Ansprüche in ihrer Gesamtheit nur durch das Hochschulsystem als Ganzes abgedeckt werden können. Unterschiedlos alle Hochschulen undifferenziert mit sämtlichen Aufgaben und Ansprüchen zu konfrontieren, ist, wie zunehmend offenkundig wird, nicht zweckmäßig. Die Hochschulen ihrerseits dürfen sich gesellschaftlichen Ansprüchen auch dann nicht entziehen, wenn diese über das „Kerngeschäft“ von Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung hinausgehen – auch aus Gründen der Verschränkung mit ihren gesellschaftlichen Umgebungen und ihrer Stellung in einem demokratischen Gemeinwesen. Zugleich können die Hochschulen sich nicht darauf beschränken, die gesellschaftlichen Erwartungen zu erfüllen, sondern sind auch der wissenschaftlichen Eigenlogik verpflichtet, die die Produktion von Irrtümern systematisch einschließt. Sie müssen prinzipiell mehr leisten, als die Gesellschaft von ihnen erwartet, um leisten zu können, was die Gesellschaft von ihnen fordert.

Um das Gesamtsystem flexibler und reaktionsfähiger zu machen und die Einzelinstitution vor Überforderungen zu schützen, ist Differenzierung im Sinne einer Vergrößerung des Alternativenreichtums von institutionellen Selbstentwürfen und Schwerpunktsetzungen sinnvoll. Die Empfehlungen zur Differenzierung gehen nicht von einer einfachen Gleichsetzung von höherem Differenzierungsgrad und stärkerer Leistungsfähigkeit des Systems aus, sondern stellen die Frage nach den Funktionen und Leistungen des Hochschulsystems an den Anfang. Die folgende Auflistung illustriert einige der wichtigsten an die Hochschulen herangetragenen Anforderungen und dokumentiert so einen faktisch vorhandenen Katalog gesellschaftlicher Leistungserwartungen.

- \_ Leistungen der Hochschulen für das Wissenschaftssystem
  - \_ Zentraler Ort wissenschaftlicher Erkenntnis und systematischer Wahrheitssuche
  - \_ Organisatorischer Kern von Expertenkulturen und ihren Kommunikationsprozessen
  - \_ Selbstreproduktion des Wissenschaftssystems durch Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses

|<sup>14</sup> Der britische Hochschulforscher Peter Scott beschreibt die Zunahme gesellschaftlicher Erwartungen an die Universitäten als eine „explosion of roles“, welche die Universität auszufüllen habe. Scott, P.: Structural Differentiation in Higher Education, in: Kehm, B. (Hrsg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand, Frankfurt am Main 2008, S.169-180, hier S.174.

- \_ Pflege und Weiterentwicklung der Disziplinen und Ermöglichung interdisziplinärer Zusammenarbeit
- \_ Leistungen der Hochschulen für die Individuen
  - \_ Ort von Bildung, Entwicklung und autonomer Persönlichkeitsentfaltung
  - \_ Vermittlung und Zertifizierung von Qualifikationen
  - \_ Zuschreibung von Statusmerkmalen
  - \_ Berufsausbildung
  - \_ Arbeitsstätte, vor allem für Hochqualifizierte
- \_ Leistungen der Hochschulen für spezifische Gesellschaftsbereiche
  - \_ Ausbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften für außerhochschulische Kontexte sowie Reproduktion wissenschaftsexterner Funktions- und Reflexionseliten (z. B. für das Lehramt, im Bereich der Wirtschaft und Industrie, der Künste, der Medien, des öffentlichen Dienstes etc.)
  - \_ Auswahlfunktion für den Arbeitsmarkt
  - \_ Sicherung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft
  - \_ Motor regionaler Entwicklung und sozialer Transformationsprozesse
  - \_ Transfer technologischer Innovation
  - \_ Weiterbildung
  - \_ Dienstleistungen für die Öffentlichkeit ( z. B. Krankenversorgung, Aufbau und Unterhalt von Sammlungen und Kultureinrichtungen, Beratung von Politik, Sport etc., )
- \_ Leistungen der Hochschulen für die Gesamtgesellschaft
  - \_ Beiträge zur Bewältigung großer gesellschaftlicher Herausforderungen (Klimawandel, Energiepolitik, Alternde Gesellschaft, Migration etc.)
  - \_ Intellektueller Freiheits- und Reflexionsraum einer pluralen Gesellschaft
  - \_ Wissensspeicher mit universalem Anspruch
  - \_ Bewahrung und Weiterentwicklung kultureller Identität (kulturelles Erbe und damit verbundene Bildungsaufgaben)
  - \_ Unterstützung sozialer Kohäsion und demokratischer Partizipation
  - \_ Sachbezogene Unterstützung gesellschaftlichen Engagements
  - \_ Internationale Einbettung und Vernetzung.

Differenzierungsprozesse sind dort zu begrüßen und zu befördern, wo sie geeignet erscheinen, die Leistungsfähigkeit des Hochschul- und Wissenschaftssystems für dieses beschriebene Spektrum insgesamt zu erhöhen. Denn Differenzierung ist kein Zweck an sich, sondern ein Mittel, die gesellschaftlichen Ansprüche an das Wissenschaftssystem und die Eigenlogik von Wissenschaft und Hochschulen in Einklang zu bringen.

In Deutschland tragen die Länder und der Bund die Verantwortung, die Rahmenbedingungen für die Hochschulen so zu gestalten, dass aufs Ganze diese gesellschaftlichen Anforderungen abgedeckt werden. Diese gemeinsame Verantwortung ist im Zuge der Föderalismusreform nicht obsolet geworden. Die Differenzierung des deutschen Hochschulsystems findet zwar unter den Bedingun-

gen des Föderalismus statt, jedoch kann die Summe gesellschaftlicher Leistungserwartungen nur von den deutschen Hochschulen insgesamt befriedigt werden. Nicht jedes der sechzehn Bundesländer kann die eigene Hochschullandschaft so gestalten, dass das skizzierte Leistungsspektrum in vollem Umfang abgedeckt wird. |<sup>15</sup> Auch mit Blick auf die regional unterschiedlichen demografischen Entwicklungen und die Wanderungen der Studierenden ist ein gemeinsames Vorgehen nicht zuletzt unter Einschluss des Bundes unerlässlich. |<sup>16</sup>

Ein hohes Maß an funktionaler Diversität muss Ziel der politischen Ausgestaltung jener Rahmenbedingungen sein, unter denen Hochschulen agieren. Dabei haben die Länder und der Bund zu berücksichtigen, dass einige der hier aufgeführten Leistungen, die die Hochschulen erbringen, attraktiver oder nahe liegender für diese selbst sind als andere. Bund und Länder dürfen sich demnach nicht darauf verlassen, dass allein die Gewährung von Autonomie dazu führen wird, dass sich das Hochschulsystem insgesamt funktional weiter differenziert und die Bandbreite der individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen berücksichtigt. Ein Ausbau von Autonomie und Handlungsfähigkeit der Hochschulen ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung für eine umfassende Leistungserfüllung durch das Hochschulsystem (vgl. A.V). Es bedarf zusätzlicher Möglichkeiten, um die Entwicklung der Hochschulen so anzuregen, dass sich ihre Leistungsfähigkeit in den unterschiedlichen nachgefragten Dimensionen stabilisiert und verbessert. Der Wissenschaftsrat legt dazu Empfehlungen vor (vgl. C.).

## **A.II DEMOGRAFISCHE UND REGIONALE EINFLÜSSE AUF DIE DIFFERENZIERUNG DES HOCHSCHULSYSTEMS**

---

Die Differenzierung von Hochschulsystemen ist auch von regionalen und demografischen Bedingungen abhängig, die nicht oder nicht kurzfristig zu beein-

|<sup>15</sup> Im Fall der so genannten „Kleinen Fächer“ existiert etwa ein überregionaler Abstimmungsbedarf, um die Gesamtleistungsfähigkeit des Hochschulsystems zu sichern. Erste Schritte hierzu sind seitens der Hochschulrektorenkonferenz, des BMBF und des Wissenschaftsrates unternommen worden. Vgl. auch Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu den Regionalstudien (*area studies*) in den Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, in: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 2006, Köln 2007, Bd. III, S. 7-87, sowie Wissenschaftsrat: Übergreifende Stellungnahme zu geisteswissenschaftlichen Zentren, Potsdam Mai 2010.

|<sup>16</sup> Zur regional unterschiedlichen demografische Dynamik und den Wanderungsbewegungen von Studierenden über Ländergrenzen hinweg vgl. C.I und C.II sowie die Abbildungen 3, 4 und 5 im Anhang.

flussen sind. Wichtige Determinanten, die aus Sicht des Wissenschaftsrates auf Differenzierungsprozesse mit einwirken und die künftige Gestalt des Hochschulsystems prägen, sind die regional und sektoral unterschiedlichen Möglichkeiten zur Kooperation mit Unternehmen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen (vgl. B.III.2) sowie die demografische Entwicklung und die finanziellen Spielräume der Länder, die für den öffentlichen Hochschulsektor verantwortlich zeichnen. Regionale Differenzierung muss nicht herbeigeführt werden, sondern ereignet sich bereits, aber sie bedarf der bewussten Gestaltung, wenn sie nicht zu negativen Nebenfolgen führen soll.

Die Differenzierungsprozesse nationaler Hochschulsysteme sind nicht ablösbar von der demografischen Entwicklung der jeweiligen Gesellschaften. An der Hochschullandschaft der USA lässt sich studieren, dass sich Differenzierung unter den Bedingungen des Bevölkerungswachstums anders darstellt als angesichts der für Europa typischen Überalterung und einer Tendenz zur demografischen Schrumpfung. Unter Wachstumsbedingungen können innovative Hochschulmodelle dem bisherigen Bestand einfach hinzuaddiert werden, zum Alternativenreichtum des Gesamtsystems beitragen und so produktive Konkurrenzen entfalten. Eine vergleichbare „Gründungswelle“, die auch in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts für das expandierende deutsche Hochschulsystem charakteristisch war, ist unter gegenwärtigen volkswirtschaftlichen Bedingungen unwahrscheinlich, obwohl die steigende Nachfrage nach Studienplätzen sie rechtfertigen würde.

In Deutschland wird die demografische Entwicklung Einfluss auf die Gestalt des Hochschulwesens nehmen. Die Bundesländer sind in unterschiedlicher Weise von einem tendenziellen Bevölkerungsrückgang und der damit verbundenen „Überalterung“ betroffen. |<sup>17</sup> Das Hochschulsystem in seiner Gesamtheit steht insofern vor einer Sondersituation, als hier durch die wachsende Bildungsbeteiligung, die voraussichtliche Aussetzung der allgemeinen Wehrpflicht sowie die doppelten Abiturjahrgänge in einigen Bundesländern |<sup>18</sup> der allgemeine Bevölkerungsrückgang mit einem sprunghaften Anstieg von Studienanfängerzahlen zusammenfällt. Der Bildungsbericht 2010 geht davon aus, dass „die Nachfrage nach Hochschulbildung mindestens noch bis zum Jahr 2025 auf einem sehr ho-

|<sup>17</sup> Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld 2010, S.151-192. „Nach der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung sind die einzelnen Länder in unterschiedlichem Umfang vom Bevölkerungsrückgang betroffen. Für die Altersgruppe der unter 30-Jährigen ergibt sich in den ostdeutschen Flächenländern ein Rückgang von 26 %, in den westlichen Flächenländern von 15 % und in den Stadtstaaten von 12 %.“ (S.153).

|<sup>18</sup> In Niedersachsen und Bayern stehen die doppelten Abiturjahrgänge im Jahr 2011 an, in Baden-Württemberg, Berlin und Brandenburg 2012, in Hessen und Nordrhein-Westfalen 2013. Schleswig-Holstein folgt 2016.

hen Niveau bleiben wird; eine ‚Knappheit‘ in der Zahl der Bildungsteilnehmer wird sich bis dahin voraussichtlich nicht einstellen. Vielmehr deutet sich an, dass mindestens bis 2025 ein schon in der Vergangenheit als ‚Überlast‘ wahrgenommener Nachfragedruck zur ‚Dauerlast‘ werden könnte, auch wenn dies nicht alle Länder und Hochschulen in gleichem Maße betreffen wird.“ |<sup>19</sup> In den großen Flächenländern werden die doppelten Abiturjahrgänge bereits in Kürze einen erheblichen Mehrbedarf an Studienplätzen und Lehrpersonal |<sup>20</sup> herbeiführen. Mit den Mitteln des Hochschulpakts 2020 werden 275.000 zusätzliche Studienplätze finanziert, demografische Besonderheiten und lokale Dynamiken erfahren dabei Berücksichtigung. Einige Länder und Hochschulstandorte werden Differenzierung unter rasanten Wachstumsbedingungen betreiben, während einzelne Hochschulen mit rückläufigen Studierendenzahlen werden umgehen müssen. Die Wanderungsneigung der Studierenden aus den alten in die neuen Bundesländer war bislang nur gering ausgeprägt. Selbst der Anreiz, an den Hochschulen in den neuen Bundesländern keine Studiengebühren zahlen zu müssen, hatte bis vor kurzem keine bedeutsamen Auswirkungen auf die Studierendenmobilität. |<sup>21</sup> Weitere Steuerungsmöglichkeiten, die im Einzelfall durch die doppelten Abiturjahrgänge gegebene Überlast zu verteilen, sind bislang nicht entwickelt. Zudem ist damit zu rechnen, dass private Hochschulen sich verstärkt in jenen Regionen engagieren werden, in denen sie demografische Wachstumsbedingungen vorfinden. Im ungünstigen Fall beschleunigen die Wachstumsregionen dabei sogar den Abwanderungstrend aus den Gebieten mit Bevölkerungsrückgang, indem private Neugründungen und Neuansiedlungen sowie ein lokal hoher Grad an Ausdifferenzierung hochschulischer Formen zusätzlich überregionale Anziehungskraft entfalten. So könnte eine begrenzte Anzahl von „Hochschulballungszentren“ entstehen. Zugleich zeichnen sich Asymmetrien in der finanziellen Handlungsfähigkeit einzelner Länder ab. Jedes

|<sup>19</sup> Bildungsbericht 2010, S. 180.

|<sup>20</sup> Vgl. Bildungsbericht 2010, S. 157.

|<sup>21</sup> Der relative Wanderungssaldo als Indikator für die überregionale Attraktivität von Hochschulstandorten berechnet sich als Differenz der aus einem Bundesland in ein anderes abwandernden Studienanfänger zu den in das Bundesland aus einem anderen zuwandernden Studienanfängern. Während die Stadtstaaten und Hessen 2008 die höchsten Wanderungsgewinne aufwiesen, hatten insbesondere das Saarland (-21 je 100 Studienanfänger), Brandenburg (-20) und Mecklenburg-Vorpommern (-19) die größten negativen Wanderungsbilanzen; Sachsen war das einzige östliche Flächenland mit positivem Saldo (+5). Betrachtet man das Mobilitätsverhalten vor und nach der Einführung von Studiengebühren, so verzeichneten Bundesländer, die Studiengebühren erheben, von 2005 bis 2008 sowohl Wanderungsgewinne als auch -verluste. Aus dem Vergleich der Wanderungssalden lässt sich demnach nicht auf einen Einfluss der Studiengebühren auf das Mobilitätsverhalten schließen. (Quelle: Statistisches Bundesamt (2009): Hochschulstandort Deutschland 2009. Ergebnisse der Hochschulstatistik, S. 8 f). Vgl. auch Bildungsbericht 2010, S. 182: „In der Vergangenheit ist ein solches Mobilitätsmuster [von West nach Ost] noch nicht erkennbar gewesen, die Wanderung von Studienanfängerinnen und -anfängern in die neuen Länder war bislang sehr gering.“

Differenzierungsszenario wird diese demografischen wie finanziellen Entwicklungsdynamiken sowie die Mobilitätseffekte in Betracht ziehen müssen.

### **A.III ENTDIFFERENZIERUNGSPHÄNOMENE IM VERHÄLTNIS VON UNIVERSITÄT UND FACHHOCHSCHULE**

---

Die formale Gleichstellung der Abschlüsse von Universitäten und Fachhochschulen im Zuge der Bologna-Reform sowie die Charakterisierung der Rolle der Universitäten, wie sie der Wissenschaftsrat im Jahre 2006 vorgenommen hat, bilden den Hintergrund einer Neubestimmung des Verhältnisses von Universitäten und Fachhochschulen. |<sup>22</sup> Da an Universitäten und Fachhochschulen mit dem Bachelor ein berufsqualifizierender Abschluss angeboten werden muss, darüber hinaus von beiden Hochschultypen Masterstudiengänge mit Forschungsorientierung und Anwendungsorientierung angeboten werden können, nimmt die Ähnlichkeit von Bereichen des Studiums in einigen Fächern an beiden Hochschultypen zu. Durch die gestuften Abschlüsse von Bachelor und Master wird es möglich, dass Universitäten differenzierte Angebote für unterschiedliche Studierendengruppen machen: für solche, die eine forschungs- und wissenschaftsnahe Tätigkeit anstreben, und für solche, die eine klar berufsbezogene Orientierung haben. An Fachhochschulen haben sich forschungsorientierte Masterprogramme als sinnvoll erwiesen, wo entsprechende forschungsstarke Bereiche existieren. Eingeschränkt wird dieser Annäherungsprozess unter anderem durch das weiterhin begrenzte und teils spezifische Fächerspektrum der Fachhochschulen.

Die klare Aufgabenteilung, die bei der Etablierung der binären Typologie vorgesehen war, ist durch die Veränderung von Teilen einzelner Fachhochschulen und Universitäten nicht mehr gegeben: Forschung an und durch Fachhochschulen hat an Bedeutung gewonnen und ist in den entsprechenden Aufgabenbeschreibungen der Landeshochschulgesetze verankert. Auch die Unterscheidung von anwendungsorientierter Forschung, die den Fachhochschulen zugewiesen wird, und universitärer Grundlagenforschung ist nicht von der Praxis gedeckt. In verschiedener Hinsicht haben also auch Prozesse funktionaler Entdifferen-

|<sup>22</sup> Diese Neubestimmung hat auch Eingang in die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts gefunden, das in seiner Entscheidung zur Verfassungsbeschwerde eines Fachhochschullehrers, seine Lehrverpflichtung betreffend, feststellt, dass die Berufung von Fachhochschulprofessorinnen und -professoren auf die Wissenschaftsfreiheit gemäß Art. 5, Abs. 3 GG zulässig ist. Der Erste Senat verweist „angesichts gesetzlicher Neuerungen und faktischer Entwicklungen“ darauf, dass die Annahme „erheblicher Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen im Hinblick auf Rolle und Bedeutung der Forschung“ sich nicht mehr aufrechterhalten lasse. Auch die wissenschaftliche Lehre sei kein Alleinstellungsmerkmal der Universitäten. Vgl. 1 BvR 216/07, 46, 49, 50.

zierung von Universitäten und Fachhochschulen stattgefunden. Daher gewinnt die Binnendifferenzierung in den einzelnen Sektoren – dem Universitätssektor wie dem Fachhochschulsektor – und innerhalb der Hochschulen an Bedeutung, indem sich dort unterschiedlich profilierte und unterschiedlich forschungsintensive Bereiche ausprägen. Die Tendenz zur Annäherung in der Praxis der beiden Hochschultypen bedeutet: Alte Unterscheidungen und Differenzierungsordnungen (die Typendifferenz) werden durch neue (z. B. Abschlussstufen) überformt oder ersetzt.

Dieser tendenziellen Annäherung der Praktiken steht dabei weiterhin eine rechtlich-formale Typenunterscheidung gegenüber, die sich in Ausstattungsfragen und Statusrechten der unterschiedlichen Hochschultypen Universität und Fachhochschule manifestiert. Die (praktische) Aufgabenüberlagerung der Typen Universität und Fachhochschule hat verschiedentlich zu der Forderung seitens der Fachhochschulen geführt, eine in Teilen als überholt betrachtete (formale) Typendifferenz vollständig aufzuheben, wie dies in Australien und Großbritannien in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts geschehen ist. Der Wissenschaftsrat hat demgegenüber in seinen jüngsten Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen betont, dass diese als Typus mit ihrem spezifischen, von den Universitäten unterschiedenen Profil unverzichtbar sind für die Erfüllung der oben beschriebenen Aufgaben. |<sup>23</sup> Er trägt allerdings dem skizzierten Bedarf und den Dynamiken Rechnung, indem er darauf hinweist, dass die funktionale Differenzierung des Fachhochschulsektors gezielt vorangetrieben werden soll. Fachhochschulen sollen – entsprechend ihrer regionalen Voraussetzungen und ihrer nachgewiesenen Leistungsfähigkeit – auf die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen reagieren können und verbesserte Handlungsspielräume erhalten. Eine strikte Begrenzung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten durch die Festlegung nur auf die den Typus bislang prägenden Merkmale hält der Wissenschaftsrat für nicht mehr zeitgemäß. Zweifellos existiert hier ein Spannungsverhältnis: Die Typendifferenz besteht fort und legt dadurch nach wie vor Funktionen, Handlungsmöglichkeiten und Aufgaben konkreter Hochschulen fest, etwa im Hinblick auf Personalstruktur, Curricularnormwerte und weitere rechtliche wie finanzielle Merkmale. Die Weiterentwicklung des Hochschulsystems verlangt aber, dass die Typenfestlegung nicht (mehr) alle Handlungsmöglichkeiten vorstrukturiert. Durch die Zuordnung zu einem Hochschultyp soll künftig weniger vorentschieden sein, als es bisher der Fall war. Die Hochschultypen bieten dabei nach wie vor eine Orientierung sowohl für die Hochschulen selbst als auch für die Anspruchsgruppen, die an sie herantreten – allen voran die Studierenden. Die Typendifferenz erweist sich als nützlich, wo

|<sup>23</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, Köln 2010, S. 19-25 sowie S. 31-43.

sie Anspruchs- und Leistungsniveaus transparent macht. Sie erweist sich aber als hinderlich, wo sie Übergangsmöglichkeiten für die Studierenden und Absolventinnen und Absolventen durch Unterstellung von Statusdifferenzen erschwert. Der Wissenschaftsrat hat jüngst darauf hingewiesen, dass der Zugang von Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen zu Studienangeboten der Universität ebenso verbessert werden müsse wie das Angebot von kooperativen Promotionen. |<sup>24</sup> Umgekehrt wird auch der Wechsel von der Universität zur Fachhochschule derzeit noch nicht als eine selbstverständliche Option wahrgenommen, sondern vielfach als Scheitern empfunden. Zur Aufgabenteilung der Hochschultypen gehört zwingend die Ermöglichung von Übergängen in beiden Richtungen – ansonsten verfestigt die Typendifferenz lediglich Statushierarchien. Gerade mit Blick auf institutionelle Statusfragen ist der Hinweis angezeigt, dass der Transfer der Studierenden von einer Institution zur anderen bedeutsamer ist als die Transformation einzelner Hochschulen selbst. Im Rahmen eines Differenzierungsszenarios sind daher institutionelle Kooperationen denkbar, die entsprechende Transfers ermöglichen und zum Markenzeichen der beteiligten Institutionen werden lassen. |<sup>25</sup>

Die abnehmende Trennschärfe bislang gültiger Unterscheidungen und die Etablierung neuer, die Gleichzeitigkeit also von Differenzierung und Entdifferenzierung lässt sich allerdings nicht nur an dieser – für Statushierarchien besonders prekären – Grenze im deutschen Hochschulsystem beobachten. Im Rahmen der vorliegenden Empfehlungen sollen entsprechende Vorgänge im gesamten Hochschulsystem beschrieben und bewertet werden. Die Bestimmung des Verhältnisses von Universitäten und Fachhochschulen soll eingebettet werden in weiter gehende Differenzierungsüberlegungen, da ansonsten eine Fixierung auf Sonderprobleme und spezifische Statuslagen erfolgte.

#### **A.IV EXZELLENZINITIATIVE UND DIFFERENZIERUNG**

---

Die Exzellenzinitiative von Bund und Ländern hat seit dem Jahr 2005 in erheblichem Umfang institutionelle Dynamik freigesetzt und produktive Selbstvergewisserungsprozesse in den deutschen Universitäten eingeleitet – und zwar

|<sup>24</sup> Der Wissenschaftsrat hat hierzu die Einrichtung von Kooperationsplattformen vorgeschlagen. Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Köln 2010, S. 86-90.

|<sup>25</sup> Amerikanische *Community Colleges* widmen der Ermöglichung entsprechender Transfers zu den Universitäten eine hohe Aufmerksamkeit. Der Transfer vieler eigener Studierender zu einer Universität stellt ein Gütesiegel und eine Auszeichnung dar.



zunächst unabhängig vom Antragserfolg. |<sup>26</sup> Das Ziel, deutsche Universitäten im internationalen Wettbewerb um herausragende Forscherinnen und Forscher sowie um Forschungsmittel zu stärken, ist nach wie vor hoch aktuell. Die beschlossene Fortsetzung der Exzellenzinitiative und die nachhaltige Sicherung erzielter Erfolge müssen zum Kern einer verantwortungsvollen Forschungspolitik in Deutschland gehören. Die Exzellenzinitiative erweist sich als ein bedeutendes Instrument der Differenzierung im deutschen Hochschulsystem, finanziell wie hinsichtlich des Status einzelner Universitäten. Zugleich gibt es, wie immer bei großen Entwicklungsprogrammen, auch nicht beabsichtigte Nebenfolgen, die das Ziel der Exzellenzinitiative zwar nicht in Frage stellen, jedoch Anlass sind, auch die Exzellenzinitiative im Rahmen der hier vorgelegten Problemanalyse zu behandeln.

Es gilt zu betonen, dass nicht erst im Zuge der Exzellenzinitiative die Thematisierung von Qualitäts- und Leistungsunterschieden im Wissenschaftssystem erfolgte. Gerade in den Fachgemeinschaften war man sich immer schon über Unterschiede in der Forschungsleistung und über das Potential einzelner Personen und Standorte im Klaren. Die Exzellenzinitiative veränderte allerdings in mindestens vier Hinsichten Modi und Randbedingungen dieser Kenntnis von Unterschieden: **Erstens** schuf sie eine andere Öffentlichkeit für diese Unterschiede. Waren sie lange Zeit nur wissenschaftsintern für die Angehörigen der entsprechenden Fachgemeinschaften transparent (und z. T. auch nur für diese interessant), so interessieren sich jetzt weitere Beobachter für Differenzen und „Rangfolgen“. **Zweitens** produzierte das wissenschaftsgeleitete Wettbewerbsverfahren durch die Beteiligung unterschiedlicher Instanzen und ausländischer Gutachterinnen und Gutachter auch Ergebnisse, die den intern tradierten Annahmen hinsichtlich bestimmter Unterschiede nicht in jedem Falle entsprachen. Das initiierte eine bis heute nicht beendete Debatte um die richtigen Instanzen, Methoden und Instrumente validierter Qualitätsbewertung, wobei eine Rückkehr zum *status quo ante* lediglich von einer Minderheit befürwortet wird. **Drittens** verbanden sich mit dieser Feststellung von Unterschiedlichkeit nun weitere Konsequenzen. Zwar hatte auch zuvor der Erfolg in der Einwerbung von Drittmitteln (etwa in den DFG-Verfahren) unmittelbare Auswirkungen auf die Ausstattung und das Renommee der jeweiligen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bzw. der Fachbereiche, die Kombination von Antragserfolg und öffentlicher Aufmerksamkeit für den Exzellenzwettbewerb verstärkte aber die Konsequenzen vor allem auf der Ebene der institutionellen Reputation und der Finanzausstattung. **Viertens** veränderte der Exzellenzwettbewerb das *tertium com-*

|<sup>26</sup> Vgl. das Fazit von Simon, D., Schulz, P., Sondermann, M.: Abgelehnte Exzellenz. Die Folgen und die Strategien der Akteure, in: Leibfried, S. (Hrsg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven, Frankfurt, New York 2010, S. 161-197, hier S. 193.

*parationis*: Wurden zuvor in aller Regel die Forschungsleistungen von Personen und Fachbereichen oder Fakultäten verglichen, so wurde nun die Forschungsqualität ganzer Universitäten zum Gegenstand des Vergleichs. |<sup>27</sup>

Mit der Handlungsfähigkeit der Hochschulen ist zugleich ihre Verantwortung gestiegen, als Akteure Einfluss auf ihre Positionierung im Wettbewerb zu nehmen. Entsprechende Vergleiche wurden zuvor nicht für sinnvoll erachtet. Eine auf die Gesamteinrichtung bezogene Gleichheitsvermutung resultierte aus der Betonung ähnlicher Strukturbedingungen an allen Universitäten, namentlich der Einheit von Forschung und Lehre. Gleiche Rahmenbedingungen waren dabei ein hohes Gut, denn wegen der Ausbildungsfunktion der Hochschulen und der engen Koppelung von Bildung und Arbeitsmarktchancen sollte Gerechtigkeit bei der Vergabe von Lebenschancen an die nächste Generation garantiert werden. Absolventinnen und Absolventen aller Einrichtungen sollten gleiche Chancen beim Berufseinstieg haben. Vor diesem Hintergrund stellen die Unterscheidung von Qualitätsniveaus, die Betonung des Wettbewerbsprinzips und die Konzentration auf die Forschung statt auf die Lehre einen Perspektivwechsel dar.

Im Zuge der Exzellenzinitiative erfuhr daher die Kategorie der Differenz in der Forschungsleistung eine normative Aufwertung. Es gilt an dieser Stelle indes zu betonen, dass die im Zuge der Exzellenzinitiative sichtbar gemachte vertikale Differenzierung und die dort wettbewerblich verstärkten Unterschiede nicht identisch sind mit jener Differenzierung in vielen unterschiedlichen Dimensionen, die Gegenstand der vorliegenden Empfehlungen ist. Anders formuliert: Die Exzellenzinitiative allein kann und wird nicht die notwendige horizontale Differenzierung des deutschen Hochschulsystems entlang einer Vielzahl von Differenzierungsparametern hervorbringen. Sie bezieht sich auf **einen** spezifischen Differenzierungsprozess im deutschen Hochschulsystem. Es hieße die Exzellenzinitiative zu überfrachten, wollte man sie zum Vehikel für eine umfassende funktionale Differenzierung des Hochschulsystems insgesamt machen. Würde der spezifische Leistungsbereich, auf welchen die Exzellenzinitiative ausgerichtet ist, zum alleinigen strategischen Schwerpunkt aller Universitäten, so käme es vielmehr zu unerwünschten Vereinheitlichungen.

Ein solches Vereinheitlichungsrisiko deutet sich auch als eine Nebenfolge des Exzellenzwettbewerbes an. Fast alle Universitäten wählen zunehmend die Ausrichtung auf den Leistungsbereich der international sichtbaren Spitzenforschung als alleiniges Unterscheidungsmerkmal, während die Attraktivität ande-

|<sup>27</sup> Hierzu hatten allerdings bereits zuvor die entsprechenden Hochschulrankings und -tabellen hingeleitet, die das Magazin „Der Spiegel“ und das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) veröffentlicht hatten.

rer Profilerkmale durch diese Dominanz der Forschungsexzellenz stark eingeschränkt wird. |<sup>28</sup> Das kann zu Dysfunktionalitäten im Universitätsspektrum führen. Zudem ist „Exzellenz“, die als Kategorie der Differenz funktionieren soll, in der Gefahr, zu einer Kategorie von Ähnlichkeit zu werden, indem die Selbstbeschreibung als exzellente Forschungsinstitution vielerorts zum Standard geworden ist. |<sup>29</sup>

Diese Inflation der Exzellenzrhetorik verantworten nicht allein die Universitäten. In einer seit Jahrzehnten bestehenden Situation chronischer Unterfinanzierung sind gerade sie dazu gezwungen, den Exzellenzbegriff zu verwenden und am Exzellenzwettbewerb teilzunehmen, da durch ihn die Verteilung zusätzlicher Ressourcen vor allem für die Forschung und den wissenschaftlichen Nachwuchs gesteuert wird. Wenn die Unterausstattung überhaupt nur im Falle des Nachweises exzellenter Forschung teilweise kompensiert werden kann, verfestigt sich der Eindruck, Unterausstattung sei für den größeren Teil des Qualitätsspektrums von Wissenschaft |<sup>30</sup> akzeptabel. Die homogenisierende Wirkung dieses Belohnungssystems und der Mangel an alternativen Selbstbeschreibungen sind dann die logische Folge.

Der Wissenschaftsrat stellt weder die Exzellenzkategorie noch die mit dem Wettbewerb verbundenen Ziele in Frage. Er betont jedoch, dass es einer Relativierung des einseitigen Exzellenzdiskurses bedarf. Unter dessen Einfluss ist derzeit nur eine institutionelle Fixierung auf Spitzenforschung ein attraktiver Selbstentwurf, so dass funktionale Differenzierung gerade gefährdet wird. Alternative Entwürfe von Institutionen werden aber nur dann verfolgt werden, wenn sie Aussicht auf Erfolg und Anerkennung bieten. Solche alternativen Selbstentwürfe müssen dabei gerade nicht die Preisgabe jedes Anspruches auf qualitativ hervorragende Forschung einschließen. |<sup>31</sup> Die Exzellenzinitiative ist zwar ein erfolgreiches Differenzierungsinstrument, bedarf aber ergänzender Instrumente, da sie Differenzierung nur in einer Dimension – der Forschungsqualität – befördert. Weitere Differenzierungsanreize sind also vor allem im

|<sup>28</sup> Dieses Phänomen der „academic drift“ ist nicht nur ein Effekt wettbewerblicher Verfahren wie der Exzellenzinitiative. Es lässt sich auch an den Wirkungen der amerikanischen Carnegie-Klassifikation verfolgen. Die von der Carnegie Foundation entwickelten Kategorien waren nicht als vertikale Gliederung entworfen – gleichwohl führte die Zuordnung zu den unterschiedlichen „Klassen“ von Hochschulen zu einer Wandlungsbewegung hin zum forschungsintensiven Hochschultyp Research I. Vgl. D.II.2.A der Empfehlungen.

|<sup>29</sup> Zu den Effekten und Nebenfolgen der Exzellenzinitiative vgl. zuletzt Leibfried, S. (Hrsg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven, Frankfurt am Main, New York 2010.

|<sup>30</sup> Es ist symptomatisch, dass der in arithmetischer Hinsicht vollkommen plausible Begriff des Durchschnitts in dieser Debatte nicht verwendet werden kann.

|<sup>31</sup> Die Universität Maastricht, die das Thema „Lernen“ explizit ins Zentrum ihrer Praxis stellt, verzichtet nicht auf eine Profilierung von Forschungsbereichen und die Orientierung an internationalen Wettbewerbern. Vgl. die ausführliche Darstellung des Modells der Universität Maastricht in D.I.2.B.

Hinblick auf die oben beschriebene Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems unverzichtbar. Sie müssen den Alternativenreichtum der deutschen Hochschul-landschaft vergrößern und dabei sowohl anderen Selbstentwürfen als demjeni- gen der großen „World class“ und „Super Research University“ |<sup>32</sup> Raum schaf- fen als auch die (implizite) Diskreditierung des größeren Teils des Qualitäts- spektrums beenden. Ein ausdifferenziertes Hochschulsystem verfügt notwendig auch über Universitäten, die auf unterschiedlichen, gerade in ihrer Unterschied- lichkeit funktionalen Qualitätsniveaus agieren. Dies setzt auch ein politisches Bekenntnis zur Legitimität des (skalierbaren) Qualitätsbegriffs im Unterschied zum (nicht skalierbaren) Exzellenzbegriff voraus – unter anderem, da Qualitä- ten in mehrfacher Hinsicht die Voraussetzung für die Exzellenz bilden. Und es setzt eine neue Balance bei der Zusprechung von Reputation voraus, die bisher vorrangig über Forschungsleistungen zu gewinnen ist. Die relative Sichtbarkeit einer Ausstattungshierarchisierung auf der Basis von Erfolgen im Forschungs- wettbewerb darf nicht zur Entwissenschaftlichung der anderen Bereiche und der übrigen Hochschulen führen. Dies ist dann nicht zu befürchten, wenn Bund und Länder die Ressourcen im Exzellenzwettbewerb zusätzlich bereitstellen und darüber hinaus die übrigen Hochschulen ihren Aufgaben entsprechend ausstatten.

#### **A.V DIE HANDLUNGSFÄHIGKEIT DER HOCHSCHULEN**

---

Die aktuelle Differenzierungsdebatte setzt die Handlungsfähigkeit der Hoch- schulen voraus. Dies ist weder historisch noch systematisch selbstverständlich. Für die europäische Universitätsentwicklung gilt, dass es eine nur schwache or- ganisatorische Komponente in den Selbstbeschreibungen gab: „Nowhere was a university considered as an entity.“ |<sup>33</sup> Analysen der modernen Verfassung der Universität charakterisieren sie eher als vergleichsweise schwach integrierten Organisationstypus. |<sup>34</sup> Dies wird man – trotz der Ausprägung typenspezifi-

|<sup>32</sup> Vgl. Baker, D.: Privatization, Mass Higher Education, and the Super Research University: Symbiotic or Zero-sum Trends?, in: *die hochschule*, 17 (2008) 2, S. 36-52.

|<sup>33</sup> Musselin, C.: State/University Relations and How to Change them: The Case of France and Germany, in: Henkel, M.; Little, B. (Hrsg.): *Changing Relationships between Higher Education and the State*, London 1999, S.42-68, hier S.45. Vgl. Zur Akteurswerdung der Organisation insgesamt von Wissel, C.: Hochschule als Organisationsproblem. Neue Modi universitärer Selbstbeschreibung in Deutschland, Bielefeld 2007 und Krücken, G.: Die Transformation der Universität? Überlegungen zu den Effekten von Exzellenzprogrammen, in: Hornbostel, S.; Simon, D.; Heise, S. (Hrsg.): *Exzellente Wissenschaft. Das Problem, der Diskurs, das Programm und die Folgen*. iFQ-Working Paper No.4, Bonn 2008, S.73-79.

|<sup>34</sup> Vgl. Krücken, G.: Hinab in den Maelström. Drei Szenarien der Hochschulentwicklung, in: *die hochschu- le*, 11 (2002) 1, S.16-28, hier S. 23.

scher institutioneller Kulturen – in ähnlicher Weise für alle Hochschulformen generalisieren können.

In der deutschen Wissenschaftslandschaft hat andererseits die Bedeutung der einzelnen Hochschule als handlungsfähiger Akteur in den vergangenen Jahren zugenommen. |<sup>35</sup> Mindestens drei Faktoren sind hierfür ausschlaggebend:

- \_ Die Gewährung größerer Autonomie seitens der Länder hat die Handlungsfähigkeit der Hochschulen faktisch erhöht.
- \_ Die Hochschulen werden zunehmend auch von außen als handlungsfähige Einheiten adressiert, d. h. die Handlungsfähigkeit wird ihnen häufiger zugeschrieben (z. B. in Wettbewerben). |<sup>36</sup>
- \_ Im internationalen Vergleich sehen sich die deutschen Hochschulen zunehmend Modellen gegenüber, in denen die Handlungsfähigkeit der Organisation weiter vorangeschritten resp. vorausgesetzt ist. |<sup>37</sup>

Diese gewachsene Bedeutung der Handlungsfähigkeit der Hochschule tritt in ein Spannungsverhältnis zu ihrer traditionellen Organisation, zur disziplinären Differenzierung von Wissenschaft und zum Selbstverständnis ihrer Angehörigen. In den vorliegenden Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen wird als die kleinste Einheit der Differenzierung gleichwohl die Einzelinstitution gewählt. Der Wissenschaftsrat ist sich bewusst, dass damit lediglich ein Ausschnitt der Differenzierungsprozesse im Wissenschaftssystem abgebildet wird. Vor allem die Ausdifferenzierung neuer und das Verschwinden alter Fachgebiete und Disziplinen bleiben hier unberücksichtigt. Auch betont der Wissenschaftsrat, dass weiterhin die disziplinäre Gemeinschaft den wesentlichen Bezugsrahmen für die einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler darstellt. Für das Wissenschaftssystem maßgebliche Prozesse wie Karriereentscheidungen, Begutachtungen und die Verteilung von Reputation bestimmen weiterhin wesentlich die Angehörigen der Fachgemeinschaft. Der Handlungsfähigkeit des Akteurs Hochschule sind daher sinnvolle Grenzen gesetzt:

|<sup>35</sup> Vgl. Krücken, G.; Blümel, A.; Kloke, K.: Towards Organizational Actorhood of Universities: Occupational and Organizational Change within German University Administrations, FÖV Discussion Papers Nr. 48, Speyer 2009.

|<sup>36</sup> Antragsteller zur Förderung von Sonderforschungsbereichen durch die DFG sind die Hochschulen. Auch viele Wettbewerbe privater Stiftungen richten sich an Hochschulen als Akteure, nicht an einzelne Fakultäten oder Fachbereiche bzw. einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Vgl. im Anhang Übersichten 2 und 3.

|<sup>37</sup> Die internationalen Hochschulrankings, bei denen stets die Institution als Ganze im Mittelpunkt steht, sind hierfür ein klarer Beleg. Der Wissenschaftsrat hat mit seiner Pilotstudie zum Forschungsrating in den Fächern Chemie und Soziologie eine quer zu den Hochschulrankings liegende Variante der Leistungsbewertung vorgelegt. Gleichwohl wird man konstatieren müssen, dass der Vergleich von Hochschulen als Ganzen in einem globalen Maßstab trotz der allfälligen Kritik an entsprechenden Methodiken offenbar eine starke Wirkung auf die Strategien der Hochschulen selbst entfaltet.

Die Disziplinen, die Fakultäten und die einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zeigen solche Grenzen an.

Die hier vorgelegten Empfehlungen nehmen ihren Ausgang jedoch von den Anforderungen, die sich an den Hochschulsektor insgesamt richten. Für diese Anforderungen sind die Institutionen und ihre Verhältnisbestimmung zueinander die adäquaten Ansatzpunkte. Daher beschäftigen sich die Empfehlungen vornehmlich mit Fragen der institutionellen Ausdifferenzierung. Die Hochschulen werden dabei als Subjekte der Differenzierung begriffen und adressiert. In diesem Zusammenhang sollen die Begrenzungen der Handlungsfähigkeit der Hochschulen, welche eine stärkere Differenzierung verhindern, angesprochen werden.

Diese Betonung der institutionellen Handlungsfähigkeit ist dabei nicht gleichbedeutend mit der vielfach formulierten Aufforderung an Hochschulen, eine eigene „Marke“ auszubilden und kein Aufruf zur bloßen Selbstvermarktung. Die gesellschaftlichen Funktionen, Zielsetzungen und somit auch die Handlungs- und Strategiefähigkeit von Hochschulen unterscheiden sich grundsätzlich von derjenigen von Unternehmen. Entsprechend missverständlich sind auch die zum Teil bemühten Analogien von Hochschulsektor und Wirtschaftssystem. Differenzierung zielt nicht primär auf „Alleinstellungsmerkmale“ einzelner Institutionen ab. Ziel ist die Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Hochschulsystems insgesamt. Zur Erreichung dieses Ziels sind Ähnlichkeiten zwischen Hochschulen weiterhin funktional.

Eingedenk der vorgenommenen Charakterisierung der Hochschulen als vergleichsweise schwach integrierte Organisationen wird nicht die innere Einheit der hier in den Blick kommenden Institutionen postuliert. Die Binnendifferenzierung der Hochschulen sowohl in qualitativer Hinsicht wie in einzelne Leistungsbereiche wird nicht als dysfunktional angesehen. Der Wissenschaftsrat sieht jedoch angesichts der gewachsenen Handlungsfähigkeit und faktischen Adressierung der Hochschulen als Akteure eine klare Anforderung, diese vormals „naturwüchsige“ Binnendifferenzierung stärker als Gestaltungsaufgabe namentlich im Zusammenspiel von Hochschulleitungen und Fakultäten zu begreifen. Im Zuge dieser Gestaltung entstehen Konflikte zwischen den Hochschulleitungen und den Hochschulangehörigen, die ausbalanciert werden müssen.

#### **A.VI PROBLEMBÜNDELUNG**

---

Es ergeben sich Folgerungen aus den beschriebenen Herausforderungen:

- 1 – Wie oben beschrieben, stellte in der Vergangenheit die Einrichtung von Fachhochschulen und Gesamthochschulen einen spezifischen Umgang mit

dem Differenzierungsdruck dar, der durch das Größenwachstum des Hochschulsystems und die gestiegenen Erwartungen an Leistungsvielfalt und Qualität des Systems erzeugt wurde. Typenzwang als Differenzierung „von oben“ war die Lösung, die in den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts favorisiert wurde. Alternativ dazu kann sich Differenzierung im Zeitverlauf durch die unterschiedlichen Strategien ursprünglich ähnlicher Institutionen entwickeln. Sie ist dann ein evolutives Geschehen, in dem allerdings die unterschiedlichen Startvoraussetzungen der Institutionen (Größe, Finanzausstattung, regionales und politisches Umfeld, Reputation etc.) bestimmte Ergebnisse wahrscheinlich machen. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Rolle der Universitäten gingen bereits davon aus, dass im Übergang zu einem stärker ausdifferenzierten Hochschulsystem der Typenzwang gelockert werden müsse. Auf dieser Basis wird in den vorliegenden Empfehlungen Abstand davon genommen, neue Typen – etwa entlang des oben skizzierten Leistungskatalogs – zu fixieren. Die Entwicklungsdynamik des Hochschulsektors und die regional unterschiedlichen Herausforderungen lassen eine solche Vorgehensweise nicht als zweckmäßig erscheinen. Für die Phase des Übergangs, in der sich das deutsche Wissenschaftssystem gegenwärtig befindet, kann ein zeitlich begrenzter Verlust an Übersichtlichkeit in Kauf genommen werden. In dieser Phase kann die systemimmanente Entwicklung neuer Hochschulformen erfolgen. Nach einer angemessenen Zeit der Experimente und Entwicklungen wird die dann erreichte Diversität des Hochschulsystems bewertet und gegebenenfalls typologisch neu geordnet werden müssen. |<sup>38</sup> Die Prognosen zur Entwicklung der Größenverhältnisse des Hochschulsektors und seiner Teilsegmente schwanken, bereits dieser Umstand legt den Verzicht auf eine zu detailgenaue Planung mit typenspezifischer Engführung nahe. Der Verzicht auf die Beschreibung neuer Kategorien schließt dabei nicht die Entdeckung institutioneller Ähnlichkeiten aus, die zur Entwicklung eigener Klassen von Hochschulen führen kann. So könnte sich in der mittleren Frist eine selbst gewählte Gruppen- oder Klassenbildung entwickeln. Die Empfehlungen zielen auf die Rahmenbedingungen einer weiteren Ausdifferenzierung und identifizieren Tendenzen, die bestimmte Differenzierungsmuster wahrscheinlich machen werden. Hohe Flexibilität und Reaktionsfähigkeit eines funktional gegliederten Gesamtsystems bilden nach Überzeugung des Wissenschaftsrates die besten Voraussetzungen, künftige Fehlsteuerungen zu vermeiden und sich wandelnde gesellschaftliche Anforderungen in ein angemessenes Verhältnis zu den Eigenlogiken von Wissenschaft zu bringen.

|<sup>38</sup> Der Wissenschaftsrat behält sich eine solche Neubewertung und Einordnung vor.

2 – Unterschiedliche regionale Voraussetzungen der Hochschulen könnten sich aufgrund der demografischen Entwicklungen und der bislang nicht stark ausgeprägten innerdeutschen Mobilität der Studierenden vertiefen. Dies hat Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten der Hochschulen selbst, auf ihre Angebote, ihre Regionalbezüge und Rekrutierungsstrategien. Vorteilhafte Positionierungen zeichnen sich sowohl im Bereich eines ausgeprägten Regionalbezugs als auch durch eine konsequente Konzentration auf ein klares Profil mit überregionaler Anziehungskraft ab. Dieser regionale Differenzierungsprozess bedarf einer stärkeren Aufmerksamkeit und Gestaltung, als dies bislang der Fall war, soll er die Gewichte in der deutschen Hochschullandschaft nicht in unzulässiger und dysfunktionaler Weise verschieben.

3 – Auch wenn der Wissenschaftsrat die Überlagerung an den Rändern der Sektoren von Universitäten und Fachhochschulen zur Kenntnis nimmt, wird an den gegenwärtigen Typen festgehalten. Der Umstand, dass die binäre Typendifferenz von Universität und Fachhochschule die Probleme, zu deren Bewältigung sie einmal eingeführt wurde, nicht vollständig beseitigt hat, bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass unter den Bedingungen des deutschen Hochschulsystems die radikale Lösung einer Beseitigung der Typendifferenzen, die in Australien und Großbritannien beschritten wurde, empfohlen werden sollte. Die Aufhebung der Hochschultypen würde zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Fachhochschulen in ein stratifiziertes System überleiten, in dem die überwiegende Zahl der Fachhochschulen aufgrund ihrer Startvoraussetzungen keine Chance hätte, sich in den reputations-trächtigen Funktionsbereichen gegen die Universitäten zu behaupten. Die meisten Fachhochschulen fänden sich – nun mit dem Profil von lehrorientierten Universitäten – am unteren Ende einer Wertskala wieder. |<sup>39</sup>

4 – Die Dominanz des Exzellenzdiskurses im universitären Spektrum, zu der Universitäten und Wissenschaftspolitik aus unterschiedlichen Motiven beitragen, verweist auf einen bemerkenswerten Mangel an institutionellen Selbstentwürfen. |<sup>40</sup> Um hier zu einer Pluralisierung zu gelangen, müssen die Rahmenbedingungen so verändert werden, dass die Verwirklichung anderer institutioneller Formen und Selbstbeschreibungen als der der exzel-

|<sup>39</sup> Vgl. die entsprechende Bewertung der englischen Situation, insbesondere der Stellung der Polytechnics nach der Aufgabe des binären Systems bei File, J.: Diversity in Higher Education, in: Ders., Luitjen-Lub, A. (Hrsg.): Reflecting on Higher Education Policy across Europe, Enschede 2006, S. 53-71, hier S. 55.

|<sup>40</sup> Vgl. die Befunde einer entsprechenden Untersuchung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft zu den Selbstbeschreibungen und Leitbildern von Universitäten und Fachhochschulen. [http://stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2010\\_08\\_24\\_hochschulleitbilder/hochschulleitbilder\\_im\\_vergleich\\_zusammenfassung.pdf](http://stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2010_08_24_hochschulleitbilder/hochschulleitbilder_im_vergleich_zusammenfassung.pdf)



lenten, international sichtbaren Forschungsuniversität attraktiv ist. Die finanzielle Ausstattung von Exzellenzprogrammen darf dabei nicht die Unterfinanzierung der Universitäten insgesamt verdecken und den Verdacht nahe legen, diese Unterfinanzierung sei als Folge von Leistungsversagen zu interpretieren. Exzellenzprogramme müssen daher stets mit zusätzlichen Ressourcen durchgeführt werden, sollen sie nicht auf Kosten der Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems gehen.

5 – Die institutionelle Handlungsfähigkeit der Hochschulen bleibt leitender Bezugspunkt der Empfehlungen des Wissenschaftsrates. Eine Rückkehr zu weitaus detaillierterer staatlicher und ministerieller Steuerung erscheint nicht zweckmäßig. Sehr wohl kommt dem Staat allerdings eine klare Funktion bei der Ausgestaltung des differenzierten Hochschulsektors zu. Der erreichte Stand der Handlungsfähigkeit von Hochschulen bedarf indes keiner Restriktionen, sondern sollte ausgebaut werden.

Vor dem Hintergrund dieser Voraussetzungen und Folgerungen lassen sich nun die Fragen formulieren, die leitend sind für die hier vorgelegten Empfehlungen:

- \_ Welche institutionellen Reaktionen gibt es auf die Herausforderungen des Hochschulsystems und auf die Vervielfältigung von Aufgaben?
- \_ Wie müssen die (rechtlichen, organisatorischen, finanziellen, politischen) Rahmenbedingungen gestaltet werden, um die Handlungsfähigkeit der Institutionen zu verbessern und ihnen so unterschiedliche und mit Blick auf das Gesamtsystem funktionale Selbstentwürfe zu ermöglichen?
- \_ Wie soll seitens der wissenschaftspolitischen Akteure auf die funktionale Weiterentwicklung des Hochschulsystems Einfluss genommen werden?

Vor der Formulierung der Empfehlungen erfolgt zunächst eine Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Grades an Diversität (Teil B.). Erst auf dieser Grundlage sind die Tendenzen zu identifizieren, die weiter vorangetrieben werden müssen oder gegebenenfalls einer Korrektur bedürfen.

---

# B. Der heutige Differenzierungsgrad des deutschen Hochschulsystems

## B.1 INSTITUTIONELLE DIFFERENZIERUNG – HOCHSCHULTYPEN UND TYPENVARIANZ

---

Eine verbindliche inhaltliche Definition der bundesweit vorhandenen Hochschultypen „Universität“, „Fachhochschule“ und „Kunsthochschule“ |<sup>41</sup> existiert ebenso wenig wie ein materieller Hochschulbegriff. Die Landeshochschulgesetze greifen zum Auflistungsprinzip, um eine konkrete Einrichtung einem bestimmten Typus zuzuordnen, womit gesetzliche Aufgabenzuweisungen und davon abgeleitete strukturelle Vorgaben einhergehen (z. B. für die Ausstattung, das Personal, die Betreuungsrelationen und die Fähigkeit, Hochschulgrade aus eigenem Recht zu verleihen). Richtet sich der Blick auf die Praxis von Einzelinstitutionen, so wird deutlich, dass jenseits der typologischen Unterscheidung von Universitäten, Fachhochschulen und Kunsthochschulen bereits heute ein beachtliches Maß an Diversität herrscht und dass Institutionen – namentlich auch im privaten Sektor – existieren, bei denen die Beschreibung ihres Aufbaus und ihrer Praxis keine eindeutige Zuordnung zu einem Hochschultyp erlaubt. Der Wissenschaftsrat betrachtet es nicht als seine Aufgabe, abstrakte – möglicherweise kontraproduktive – Definitionen von Hochschultypen vorzulegen. |<sup>42</sup>

|<sup>41</sup> Das Statistische Bundesamt legt seinen Zuordnungen von einzelnen Hochschulen zu den Hochschultypen pragmatische, nicht trennscharfe Beschreibungen der Typen zugrunde. Die Zuordnungen von Statistischem Bundesamt und Hochschulrektorenkonferenz zu den Hochschultypen weichen daher auch in mehreren Fällen voneinander ab. Vgl. Tabelle 1 im Anhang dieser Empfehlungen.

|<sup>42</sup> In diesem Sinne auch R. Dahrendorf: „[D]as letzte, was wir heute brauchen, ist der Versuch einer klaren, endgültigen Definition von Universitäten“. R. Dahrendorf: *Stiftungen, Staat und Wirtschaft: das neue Spannungsfeld der Universitäten?* In: Volkswagenstiftung (Hrsg.): *Zukunft Stiften. Zur Rolle privater Wis-*

Es gilt allerdings festzuhalten, dass das Fehlen eines *inhaltlichen* Konsenses in der Beschreibung der Hochschultypen die Differenzierungsdebatte mitunter erschwert.

Die Frage nach der prinzipiellen Identität und dem *proprium* eines Hochschultyps lässt sich immer weniger abstrakt oder im Rückgriff nur auf traditionelle Leitideen beantworten. |<sup>43</sup> An die Stelle einer trennscharfen Definition soll hier die Beobachtung des konkreten institutionellen Handelns treten. Die maßgebliche Frage lautet also nicht „Was ist eine Universität / Fachhochschule?“, sondern: Was leistet eine Institution vor dem Hintergrund spezifischer Aufgabenzuweisungen und Ressourcenverteilungen, und auf welche Weise und mit welchen Geltungsansprüchen tut sie dies?

Diese Perspektive macht bestehende Unterschiede sichtbar, ohne die Probleme trennscharfer oder kernprägnanter Definition lösen zu müssen. Ein solches Sichtbarmachen der faktischen Diversität liegt auch im Interesse der Hochschulen selbst.

#### *a) Kunst- und Musikhochschulen*

Der Versuch einer inhaltlichen Bestimmung eines Hochschultyps gelingt lediglich im Falle der Kunst- und Musikhochschulen. |<sup>44</sup> Sie konstituieren sich über ihre Gegenstandsbereiche und können deshalb als gelungenes Beispiel einer funktionalen Ausdifferenzierung beschrieben werden. In einigen Landeshochschulgesetzen werden sie als eigene Kategorie geführt, |<sup>45</sup> in anderen unter den Oberbegriff der Hochschule subsumiert. |<sup>46</sup> In Nordrhein-Westfalen existiert ein eigenes Kunsthochschulgesetz. Ein eigenständiges Promotionsrecht sowie das Habilitationsrecht gehören nicht zum formalen Merkmal der Kunst- und Musikhochschulen, sie besitzen diese Rechte in zahlreichen Ländern jedoch ganz oder in Teilbereichen. |<sup>47</sup> Die formal unterschiedlichen Bedingungen, un-

senschaftsförderung in Deutschland und im zusammenwachsenden Europa, Hannover 2002, S. 66-99, hier S. 98.

|<sup>43</sup> Vgl. Waldenfels, B.: Universität als Grenzort, in: Haß,U.; Müller-Schöll, N. (Hrsg.): Was ist eine Universität?, Bielefeld 2009, S. 11-25. Waldenfels weist mit Nietzsche darauf hin, dass „jede generalisierende Wasist-Frage einen Hauch von Metaphysik“ (S. 12) enthalte.

|<sup>44</sup> Die Spezifizierungen des Typus Kunsthochschule in den Bereichen Film, Medien etc. sind hier impliziert.

|<sup>45</sup> Vgl. Sächsisches Hochschulgesetz vom 10. Dezember 2008.

|<sup>46</sup> Vgl. z. B. das Thüringer Gesetz zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften vom 21. Dezember 2006.

|<sup>47</sup> Vgl. § 55 des Thüringischen Hochschulgesetzes: „die Hochschule für Musik hat das Habilitationsrecht für das Fach Musikwissenschaft.“ Die Musikhochschule Lübeck und die Muthesius Kunsthochschule in Schleswig-Holstein besitzen das Promotionsrecht, nicht aber das Habilitationsrecht. Die saarländischen Kunsthochschulen besitzen kein Promotionsrecht. Die sächsischen Kunsthochschulen „haben das Recht zur Promotion in Fachgebieten mit wissenschaftlicher Ausrichtung.“ (SächsHSG § 40, Absatz 1, Satz 2).

ter denen die Kunst- und Musikhochschulen in den Ländern operieren, stellen ihren Typenzusammenhang oder ihre „Familienähnlichkeit“ nicht in Frage. Daher ist auch die Ausprägung von institutionellen Verschränkungen, die in den Hochschultypen Universität und Fachhochschule bislang noch unüblich sind, für diesen Typus unproblematisch: die Ausübung des Promotions- und Habilitationsrechtes durch Teilbereiche ist an den Kunst- und Musikhochschulen vielfach gängig, die Kombination von künstlerischen und wissenschaftlichen Studiengängen eine weit verbreitete Praxis.

Der Wissenschaftsrat gibt mit diesen Empfehlungen keine gesonderten Hinweise zur institutionellen Weiterentwicklung der Kunst- und Musikhochschulen. |<sup>48</sup> Die Herausforderungen, die sich diesen Hochschulen stellen, sind vielfach eigenständiger Art und sind nur bedingt jenen vergleichbar, die von Universitäten und Fachhochschulen zu bewältigen sind. |<sup>49</sup> Der Blick auf die institutionelle Praxis dieses Hochschultyps und die Komposition unterschiedlicher Funktionsbereiche kann dabei aber inspirierend für analoge Kombinationen bei Universitäten, Fachhochschulen und dualen beruflichen Bildungsanbietern (z. B. Berufsakademien) wirken. Der Wissenschaftsrat betont, dass die Entwicklungsmöglichkeiten gerade der wissenschaftlichen Zweige der Kunst- und Musikhochschulen nicht von einer Universitätswerdung der Institution *in toto* abhängig gemacht werden dürfen. Strukturelle Hindernisse der Kunst- und Musikhochschulen bei der Weiterentwicklung ihres wissenschaftlichen Profils und Potentials sollten daher abgebaut werden, ohne die Eigenständigkeit des Hochschultyps in Frage zu stellen. Eine pauschale Umwandlung der Kunst- und Musikhochschulen in Universitäten und die mit ihr verbundene Entdifferenzierung des Hochschulsystems lehnt der Wissenschaftsrat ab.

#### *b) Universitäten*

Für Universitäten und Fachhochschulen sind formale und strukturelle Merkmale durch die Typenzuordnung festgelegt. Für die Universitäten sind dies insbesondere das (bis auf wenige Ausnahmen) allein ihnen zukommende Promotionsrecht, das Habilitationsrecht und in vielen Fächern die Beschäftigung habili-

Das Gesetz über die Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen sieht ein eigenes Promotionsrecht der Kunsthochschulen in ihren wissenschaftlichen Fächern vor und schreibt vor, dass die Promotion unter Beteiligung von Universitäten durchgeführt wird, an denen diese Fächer vertreten sind.

|<sup>48</sup> Er behält sich vor, zu gegebener Zeit eigene Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kunst- und Musikhochschulen vorzulegen.

|<sup>49</sup> So ist der hohe Anteil ausländischer Studierender an deutschen Musikhochschulen ein Beleg für deren internationales Renommee, stellt die Hochschulen zugleich vor die Herausforderung, ihre Auswahlverfahren adäquat zu strukturieren und die sprachliche Grundlage einer interkulturellen Studierendenschaft zu gewährleisten. Vergleichbare Probleme kennen weder die Universitäten noch die Fachhochschulen bislang.

tierter Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer. |<sup>50</sup> Inhaltlich wird der Regelfall einer Universität charakterisiert durch

- \_ eine Vielzahl von Disziplinen, deren Tradierung und Weiterentwicklung im Zentrum der Institution steht, und die so ermöglichte Interdisziplinarität;
- \_ inhaltliche und thematische Breite von Lehrangeboten und Forschungsvorhaben;
- \_ Abschlüsse auf allen Qualifikationsstufen (Bachelor, Master, Promotion);
- \_ Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auch nach der Promotion bis zur Berufungsreife;
- \_ die Verbindung von Forschung und Lehre in systematischer Bezugnahme aufeinander;
- \_ eine intensive Profilierung der akademischen Bildung durch Forschungsbezug besonders in der Masterphase;
- \_ das Überwiegen von Präsenzveranstaltungen an einem definierten Ort.

Diesem Regelfall steht jedoch inzwischen eine Vielzahl von Ausnahmen gegenüber, die als Institutionen den formalen Kriterien einer Universität genügen und mitunter – aber nicht zwingend – unter den Begriff einer der Universität gleichgestellten Hochschule subsumiert werden. So gibt es Ein-Fach-Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht wie die Theologische Hochschule Neuendettelsau, die Medizinische Hochschule Hannover, die Bucerius Law School. Die European Business School heißt seit der Einrichtung einer juristischen neben der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät EBS Universität für Wirtschaft und Recht. Auch andere Universitäten beschränken sich auf eine kleine Zahl von Fakultäten, so die Universität zu Lübeck mit zwei Fakultäten. Mit den Technischen Universitäten hat sich im Universitätssegment eine profilierte Untergruppe mit einem strategischen Schwerpunkt gebildet, wobei viele von ihnen ein sehr breites Disziplinspektrum vorhalten und sich keineswegs auf die Ingenieurwissenschaften beschränken. Die Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer bietet keine grundständigen Studiengänge an, sondern ausschließlich weiterbildende Masterprogramme und besitzt das Promotionsrecht. Die Deutsche Universität für Weiterbildung ist eine private Einrichtung, die als wissenschaftliche Hochschule mit Universitätsrang staatlich anerkannt wurde, allerdings ohne Einschluss des Promotionsrechts. Die Hafen-City Universität in Hamburg ist aus der Fusion von baubezogenen Bereichen der Hamburger Universitäten, Fachhochschulen und der Kunsthochschule entstanden.

|<sup>50</sup> Dieses Kriterium ist faktisch für eine Typendifferenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen noch immer maßgeblich; der universitäre Karriereweg der Juniorprofessur ohne Habilitation verdeutlicht aber ebenso wie die Berufungspraxis in den Ingenieurwissenschaften, dass dieses Differenzmerkmal nicht ohne Ausnahme zutrifft.

den und arbeitet als thematisch fokussierte Hochschule. |<sup>51</sup> Ebenfalls nicht von der disziplinären Ordnung her gegliedert, sondern einem spezifischen Gesellschaftsbereich gewidmet, sind die Deutsche Sporthochschule in Köln und die Deutsche Hochschule der Polizei in Münster (beide mit Promotionsrecht). Die Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs sind den Universitäten gleichgestellt, Forschungs- und Lehrpraxis sind dabei spezifisch auf Bildungsprozesse fokussiert. Die Universität der Künste in Berlin und die erst seit kurzem unter diesem Namen operierende Folkwang-Universität der Künste – sie besitzt das Promotions- und Habilitationsrecht und bietet Promotionen in vier Fachgebieten an – stehen von ihrem Profil her weiterhin eindeutig dem Typus Kunsthochschule näher als dem Regelfall der Universität. Das spezifische Angebot von Fernstudien durch die Fernuniversität Hagen ist ebenfalls eine Ausnahme vom Regelfall der Universität.

Diese fortsetzbare Liste von Sonderfällen |<sup>52</sup> muss nicht zwangsläufig zu einer Revision des Regelfalles führen. Sie verdeutlicht allerdings, dass bereits heute die institutionellen Formate, für die der Universitätsbegriff Orientierung und Klammer bildet, in einem Maße disparat sind, das eine normative Berufung auf *die* Universität im Singular nur um den Preis der Ausblendung einer längst schon realen Differenzierung erlaubt. Das Festhalten an einem Einheitsmodell von Universität erweist sich dann als ungeeignet, wenn es der Erprobung neuer und zukunfts-trächtiger Konzepte im Weg steht.

Neben diese Pluralität ist mit der Exzellenzinitiative eine weitere Form der Differenzierung getreten (vgl. A.IV). Die dritte Förderlinie soll dabei gerade anregen, institutionelle Formate weiterzuentwickeln und Modelle zu erproben, die geeignet sind, das Spektrum der Formen von Universität zu erweitern.

Vollzieht sich mit den in der dritten Förderlinie erfolgreichen Universitäten die Bildung einer eigenen Gruppe von Universitäten eher als Zuschreibung der Öffentlichkeit, so sind selbst initiierte Gruppenbildungen innerhalb des Hochschulsektors inzwischen ein eigenständiges Differenzierungsinstrument geworden. Mit dem Netzwerk der Technischen Universitäten TU9, dem Fachhochschulverbund UAS 7 oder dem Netzwerk Mittelgroßer Universitäten |<sup>53</sup> existie-

|<sup>51</sup> International lassen sich vereinzelt Experimente mit gegenstandsbezogenen Hochschulen beobachten. Dabei spielen vielfach transdisziplinäre Konzepte und eine Orientierung an großen gesellschaftlichen Herausforderungen eine Rolle. Vgl. exemplarisch die Selbstbeschreibung der Arizona State University in Phoenix.

|<sup>52</sup> Vgl. die Übersicht im Anhang dieser Empfehlungen (D.II.1), die gleichfalls keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

|<sup>53</sup> Die TU9 bildet eine Gruppe von Technischen Universitäten. UAS7 ist ein Zusammenschluss mehrerer Fachhochschulen. Für das „Netzwerk Mittelgroße Universitäten“ ist die Kombination einer Bildung von Forschungsprofilbereichen und einer engen Verbindung zur Standortregion identitätsstiftend.

ren auf nationaler Ebene, mit der *League of European Research Universities* (LERU), der *International Alliance of Research Universities* (IARU), der *IDEA-League* oder der *COIMBRA-Group* auf internationaler Ebene Verbände, die eine eigene Orientierungsfunktion besitzen und in der Ausprägung von Ähnlichkeiten und dem Verfolgen gemeinsamer strategischer Ziele eigene Arten von Differenzierung und Spezialisierung herbeiführen. |<sup>54</sup> Am englischen Beispiel lässt sich studieren, wie nach der Aufhebung der institutionellen Typenunterschiede in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts die Bildung stabiler Hochschulverbände die Funktion einer Orientierung und Statusverteilung im britischen Hochschulsektor übernahm. |<sup>55</sup> Je stärker die Zugehörigkeit zu entsprechenden nationalen wie internationalen Verbänden für deutsche Hochschulen zu einem strategischen Moment wird, umso relevanter wird der Parameter für die Differenzierungsprozesse im deutschen Hochschulsystem als Ganzem.

Auch regionale Kooperationen und Gruppenbildungen tragen zur Konstituierung und Wahrnehmung von Hochschulregionen bei. Die „Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR)“ der Universitäten Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen oder der länderübergreifende Universitätsverbund Halle/Jena/Leipzig sind hierfür Beispiele. Es ist zu erwarten, dass die Region als Dimension der Differenzierung an Bedeutung gewinnen wird, so dass entsprechende Kooperationen und Verbände unterschiedlichen Verdichtungsgrades einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung der zukünftigen Hochschullandschaft leisten werden. Im Zuge der Formierung des Europäischen Hochschul- und Forschungsraumes ist die Ausweitung von Verbänden über nationale Grenzen hinweg konsequent. Die Deutsch-Französische Hochschule |<sup>56</sup> dokumentiert, dass internationale Koope-

|<sup>54</sup> In der *League of European Research Universities* sind nach eigenem Selbstverständnis besonders forschungsaktive europäische Universitäten zusammengeschlossen. In der *IDEA-League* sind fünf Technische Hochschulen aus fünf europäischen Staaten assoziiert. Die *COIMBRA-Gruppe* vereint derzeit 38 „long-established European multidisciplinary universities of high international standards“ (Selbstbeschreibung auf der Homepage [www.coimbra-group.eu](http://www.coimbra-group.eu)). Die *International Alliance of Research Universities* (IARU) zählt zehn Mitglieder, die sich zu den forschungsstärksten Universitäten weltweit rechnen. Vgl. die Einschätzung von Jürgen Enders: „Solche Verbände haben in zunehmendem Maße auch Einfluss auf die organisatorische Binnendifferenzierung der Universitäten.“ Enders, J.: Hochschulen und Fachhochschulen, in Simon, D.; Knie, A.; Hornbostel, S. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden 2010, S. 443-456, hier S. 450.

|<sup>55</sup> Mit der *Russel Group*, der *1994Group* und dem *Verbund Million+* (vormals *Campaign for Mainstream Universities*) gibt es starke Interessenvertretungen, die mitunter zur Fraktionsbildung im englischen Hochschulsystem beitragen. Ein Zusammenhang zwischen der Aufhebung der Typendifferenzen im englischen Hochschulsystem und der starken Rolle der Verbände, die eigene Differenzierungen bilden, ist wahrscheinlich.

|<sup>56</sup> Bei der Deutsch-Französischen Hochschule handelt es sich um einen Verbund von Mitgliedshochschulen in Deutschland und Frankreich, der Rechtspersönlichkeit besitzt. Die Mitgliedshochschulen wählen ein gemeinsames Präsidium und einen eigenen Hochschulrat. Grundlage dieses Verbundes ist das Weimarer Abkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik aus dem Jahr 1997. Verwaltungssitz der DFH ist Saarbrücken.

ration in Forschung und Lehre sowie die Etablierung gemeinsamer Studienprogramme durch einen entsprechenden Verbund koordiniert werden können.

Sonderfall einer Gruppenbildung ist der durch Gesetz vorgenommene Zusammenschluss der drei niedersächsischen technisch orientierten Universitäten Braunschweig, Clausthal und Hannover in Teilbereichen unter Beibehaltung der rechtlichen Eigenständigkeit der beteiligten Institutionen als Niedersächsische Technische Hochschule (NTH)<sup>57</sup> mit eigenem Promotionsrecht und eigener Antragsfähigkeit bei forschungsfördernden Stellen. Dieser Zusammenschluss dient vorrangig der gemeinsamen strategischen Hochschulentwicklungs- und Berufsplanung v. a. in den Ingenieur- und Naturwissenschaften.

### c) Fachhochschulen

Auch der Fachhochschulsektor erlebt eine zunehmende Ausdifferenzierung institutioneller Formen. Anpassungsleistungen und Weiterentwicklungen dokumentieren, dass die spezifisch deutsche Ausprägung des Typus „Fachhochschule“ kein statisches Modell darstellt. Deutsche Fachhochschulen unterscheiden sich von ähnlichen Hochschultypen in den Niederlanden oder der Schweiz. So ist inzwischen der Forschungsauftrag auch für die Fachhochschulen Bestandteil der Landeshochschulgesetze. Zwar lässt sich ebenso wie für die Universität ein Regelfall des institutionellen Typs beschreiben, dies ist aber nur sinnvoll, wenn die Beschreibung nicht als normative Begrenzung der Selbstentwürfe einzelner Fachhochschulen verstanden wird. Der Wissenschaftsrat hat in seinen jüngsten Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem folgende Merkmale für den Regelfall des Hochschultyps Fachhochschule festgehalten:

- \_ Primat der Lehre,
- \_ bessere Betreuungsrelationen als an der Universität,
- \_ Lehre weit überwiegend durch hauptamtliche Professorinnen und Professoren,
- \_ eine stärkere Hinwendung zu Fragen der Anwendung,
- \_ die Praxiserfahrung der Professorinnen und Professoren,
- \_ besondere Attraktivität für Studierende mit beruflichem Hintergrund und aus nicht-akademischen Elternhäusern,
- \_ Ausbildung von Führungskräftenachwuchs statt wissenschaftlichem Nachwuchs. |<sup>58</sup>

<sup>57</sup> Die NTH wird im Niedersächsischen Hochschulgesetz in § 2 Absatz 2 eigens aufgelistet. Sie wird als „Universität mit drei Standorten“ beschrieben. Vgl. auch Gesetz zur Errichtung der Niedersächsischen Technischen Hochschule und zur Änderung des Niedersächsischen Hochschulgesetzes vom 15. Dezember 2008.

<sup>58</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, Köln 2010.



Längst aber gehen nicht mehr alle Fachhochschulen in dieser Beschreibung auf, sondern einzelne weisen nur einige dieser Merkmale auf, darüber hinaus auch weitere Merkmale, die nicht für das Feld der Fachhochschulen insgesamt charakteristisch sind, aber eine Gruppe von Fachhochschulen beschreiben. Die Einrichtung von Professuren mit Schwerpunkt Forschung, |<sup>59</sup> forschungsorientierte Masterprogramme, Engagements im Bereich der Grundlagenforschung und die wettbewerbliche Einwerbung von Bundesmitteln für die Errichtung von Forschungsbauten |<sup>60</sup> zeigen partiell die Nähe zum Universitätssektor, während demgegenüber duale Studienangebote eine Übergangszone zur postsekundären beruflichen Aus- und Weiterbildung markieren. Einige Fachhochschulen leisten verstärkt Beiträge zur Akademisierung von Berufsfeldern durch die Einrichtung von primärqualifizierenden Studiengängen in den entsprechenden Bereichen. Bei diesen Studienangeboten wird neben dem akademischen Abschluss (Bachelor) auch eine staatliche Prüfung absolviert, die Voraussetzung zur Erlangung der Berufszulassung und der Erlaubnis zur Führung der Berufsbezeichnung ist. Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung liegt bei der jeweiligen Hochschule. |<sup>61</sup>

Innerhalb des Fachhochschulsektors ist die Spreizung der Betriebsgrößen, der Forschungsaktivitäten und Drittmittelinwerbungen groß. |<sup>62</sup> Mit den Verwaltungsfachhochschulen existiert ein Sonderfall des Typus, der ausschließlich auf die Bedürfnisse des öffentlichen Dienstes zugeschnitten ist. Auch die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit stellt eine enge funktionale Spezialisierung des Hochschultyps Fachhochschule dar. Es gibt Ein-Fach-Hochschulen, vor allem im Bereich der Wirtschaftswissenschaft (so genannte *Business Schools*) und thematisch fokussierte Fachhochschulen (Hochschule für Forstwirtschaft in Rottenburg, Hochschule für Gesundheit in Bochum). Die private Hochschule 21 in Buxtehude bietet ausschließlich duale Studiengänge an, das Modell der Fernfachhochschule hat Verbreitung gefunden. Zudem nennen sich inzwischen zahlreiche Fachhochschulen offiziell „Hochschule“ und dokumentieren damit, dass die alte Typenbeschreibung und das tradierte Modell der Fachhochschule

|<sup>59</sup> Der Wissenschaftsrat hat in seinen „Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem“ die Einrichtung entsprechender Professuren befürwortet. Das Land Brandenburg hat seinen Fachhochschulen bereits die Möglichkeit eingeräumt, in begrenztem Umfang Professuren mit Schwerpunkt Forschung mit einem Lehrdeputat von 9 SWS einzurichten.

|<sup>60</sup> Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Förderung von Forschungsbauten nach Art. 91b Abs. 1 Satz 1 Nr. 3 GG, Köln 2010.

|<sup>61</sup> Beispiele für diese Akademisierung von Ausbildungsberufen sind die therapeutischen Gesundheitsberufe Ergotherapeut/in, Physiotherapeut/in, Logopäde/in sowie die Ausbildung zur Hebamme. Daneben gibt es primärqualifizierende Studiengänge im Bereich frühkindlicher Bildung und Erziehung.

|<sup>62</sup> Vgl. Datenanhang in Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, Köln 2010.

nicht mehr das ganze Spektrum ihrer Aktivitäten beschreiben. Das baden-württembergische Hochschulgesetz sieht seit der Novelle im Juni 2010 die Bezeichnung „Hochschule für angewandte Wissenschaften“ vor, das Niedersächsische Hochschulgesetz verwendet – ebenfalls seit Juni 2010 – die Bezeichnung „Hochschule“.

*d) Formen außerhalb der binären Typologie*

Neben internen Ausdifferenzierungen der großen Hochschultypen hat sich inzwischen auch eine Reihe von Sonderfällen außerhalb der binären Typenunterscheidung etabliert, ohne dass sich bereits die flächendeckende Etablierung eines dritten Hochschultyps jenseits von Universitäten und Fachhochschulen konstatieren ließe. Dies hat notwendig terminologische und klassifikatorische Inkonsistenzen zur Folge, wie sie sich etwa an den unterschiedlichen Eingruppierungen einzelner Hochschulen in den Kategorien des Statistischen Bundesamts und der Hochschulrektorenkonferenz aufzeigen lassen. |<sup>63</sup> Solche Inkonsistenzen sind insofern nicht zu vermeiden, als die Weiterentwicklung der Typen und Klassifikationen nicht mit der Entwicklungsdynamik Schritt halten kann und nicht jede vom Regelfall abweichende Ausnahme einen eigenen Typ darstellt. Erst in der mittleren Frist kann sich erweisen, welche neuen Hochschulformen sich zu typologischen Modellen verallgemeinern lassen. Entsprechend werden auch hier Formen von Hochschulen aufgelistet, deren eindeutige Zuordnung strittig ist. Ihr Vorhandensein belegt die faktische Ausdifferenzierung des deutschen Hochschulsystems. Eine Lockerung des Typenzwangs kann zwar das Risiko eines Orientierungsschwunds mit sich bringen, trägt birgt aber die Chance zur Erprobung und mittelfristigen Etablierung neuer Hochschultypen.

Mit der Dualen Hochschule Baden-Württemberg wurde ein staatlicher Hochschultyp geschaffen, der eine Weiterentwicklung der Berufsakademien darstellt und nicht unter die Fachhochschulen zu subsumieren ist. |<sup>64</sup> Ebenfalls nicht innerhalb der binären Ordnung anzusiedeln ist ein Hochschulformat, wie es die private Hertie School of Governance in Berlin repräsentiert. Es handelt sich um eine thematisch fokussierte Hochschule, in der die Disziplinen um ein konkre-

|<sup>63</sup> So wird z. B. die in Berlin ansässige European School of Management and Technology (ESMT) vom Statistischen Bundesamt zu den Universitäten gezählt, im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz unter der Rubrik „Fachhochschulen und Hochschulen ohne Promotionsrecht“ geführt.

|<sup>64</sup> Das Statistische Bundesamt führt die Duale Hochschule allerdings unter den Fachhochschulen auf, da keine der anderen Kategorien – Universitäten, Theologische Hochschulen, Pädagogische Hochschulen – nahe liegender ist. Trotz des Umstands, dass die Duale Hochschule sich ihrem Profil nach von den Fachhochschulen unterscheidet, ist es offenbar die Tatsache, dass sie kein Promotionsrecht besitzt, der hier zu einer Subsumierung unter die Fachhochschulen führt.

tes Handlungsfeld gruppiert sind, dem sich die Hochschule selbst auch als Akteur zurechnet. Die „klassischen“ Merkmalsätze von Universität und Fachhochschule eignen sich nicht zur Erfassung dieses Formats. Ähnlich verhält es sich mit dem Internationalen Hochschulinstitut Zittau, das Masterstudiengänge und Promotionen anbietet und eine große Offenheit für die Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulstudiengängen besitzt. | <sup>65</sup> Auch Hochschulen, in denen Teile „klassischer“ Hochschultypen neue Verbindungen eingehen, existieren: Hier ist etwa die private Alanus Hochschule in Alfter zu nennen, die einerseits Kunsthochschule ist, andererseits betriebs- und erziehungswissenschaftliche Studiengänge bis zum Masterniveau anbietet. Der Wissenschaftsrat hat in diesem Fall die Vergabe des Promotionsrechts an den Fachbereich Bildungswissenschaften unter Beteiligung der Universitäten befürwortet. | <sup>66</sup>

Ein in Deutschland noch nicht fest umrissenes Format, das sich zunächst in der amerikanischen Hochschultradition entwickelte, stellt die *Professional School* dar. Eine *School* stellt in den USA in der Regel eine Untereinheit der Universität dar (als *Graduate School*, *School of Engineering* etc.). Die *Professional School* ist die Untereinheit der Universität, die sich für einen spezifischen gesellschaftlichen Bereich als anwendungsbezogenes Kompetenzzentrum definiert. *Professional Schools* ordnen Forschung und Ausbildung sehr deutlich beruflichen Tätigkeitsfeldern zu – also etwa in den Bereichen Lehrerbildung, Rechtsprechung und Rechtspflege, Medizin und Gesundheitspflege sowie betriebliches, öffentliches und gemeinnütziges Management. Die organisatorische Untereinheit innerhalb einer bestehenden Hochschule kann dabei auch als selbständige Institution aus einer Hochschule ausgegliedert werden. Viele der im nicht-staatlichen Fachhochschulsektor unter dem Namen *Business School* operierenden Einrichtungen sind in Deutschland funktional diesem Typus der *Professional School* zuzurechnen. | <sup>67</sup> Der Begriff changiert daher in Deutschland insgesamt zwischen der Bezeichnung einer spezifischen Organisationsform berufsfeldbezogener Bereiche in einer Hochschule | <sup>68</sup> und der Herausbildung eines eigenständigen Hochschultyps. So lassen sich die Pädagogischen Hochschulen als deutsche Variante einer *Professional School* für Lehrerbildung beschreiben. Prinzipiell sind auch in den Bereichen Recht (*Law School*) und Medizin (*Medical School*) entsprechende Einrichtungen vorstellbar. Für die Dynamik der Differenzierung stellt die *Professio-*

| <sup>65</sup> Im Sächsischen Hochschulgesetz bildet das Hochschulinstitut eine eigene Kategorie.

| <sup>66</sup> Wissenschaftsrat: Stellungnahme zur Akkreditierung der Hochschule Alanus, Alfter (Drs. 9895-10), Potsdam Mai 2010.

| <sup>67</sup> In der Regel ist das Angebot eines Master of Business Administration (MBA) charakteristisch für eine *Business School*, sei es innerhalb einer bestehenden Hochschule (wie den Universitäten Mannheim oder Zürich) oder als eigenständige Hochschule.

| <sup>68</sup> So an der Leuphana Universität Lüneburg oder – bezogen auf die Lehrerbildung – an der TU München.

*nal School* einen beachtenswerten Fall dar, weil sie sowohl im Fachhochschulsektor wie im Bereich der Universitäten funktional sein kann und daher die Wahl dieses Institutionentypus keine eindeutige Festlegung im Rahmen der binären Ordnung verlangt.

Richtet man den Blick auf die Trägerschaft als Differenzierungsmerkmal, so ist vor allem im nicht-staatlichen Hochschulsektor eine erhebliche Dynamik zu beobachten. Die große Zahl der Neugründungen – seit 2000 wurden 43 der heute existierenden 100 Hochschulen |<sup>69</sup> in privater Trägerschaft gegründet – hat den Anteil von Studierenden erhöht, die an privaten Einrichtungen studieren. Derzeit sind zwar lediglich rund vier Prozent der Studierenden an einer privaten Hochschule eingeschrieben. Die Wachstumsdynamik dieses Sektors und die flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten der Organisationsstruktur machen es jedoch wahrscheinlich, dass mittelfristig neben der Anlehnung an etablierte Hochschulformate auch die Entwicklung neuer oder modifizierter Hochschulmodelle eine Rolle spielen wird. Der Wissenschaftsrat wird in Kürze einen Überblick über den nicht-staatlichen Hochschulsektor vorlegen und die relevanten Entwicklungen und Dynamiken bewerten.

Es lässt sich festhalten: Die deutsche Hochschullandschaft weist bereits ein beachtliches Maß an nicht vornehmlich durch die Typenzugehörigkeit festgelegter Unterschiedlichkeit auf. Die Weiterentwicklung einzelner Subkategorien kann in die Bildung neuer, gesetzlich beschriebener Typen einmünden, wie es bei der Dualen Hochschule in Baden-Württemberg der Fall ist. Die Perspektive der hier vorliegenden Empfehlungen ist allerdings nicht die, ausschließlich neue Typenbildungen im strengen Sinne als Szenario der funktionalen Weiterentwicklung einer differenzierten Hochschullandschaft zu beschreiben. Auch die Vervielfältigung institutioneller Entwürfe innerhalb der vorhandenen Kategorien ist ein geeigneter Weg, um die Leistungsfähigkeit und Flexibilität des Hochschulsystems insgesamt zu erhöhen.

## **B.II    INSTITUTIONELLE BINNENDIFFERENZIERUNG**

---

Der Spezialisierung ganzer Hochschulen auf einzelne Aufgaben (z. B. Weiterbildung, Fernstudium) steht eine innere Differenzierung der Hochschulen gegenüber, die in der Ausprägung bestimmter Funktionsbereiche besteht und die der herkömmlichen inneren Gliederung der Hochschulen nach fachlichen und disziplinären Gesichtspunkten – in Fakultäten, Fachbereiche, Seminare und Institute – an die Seite tritt. Mit der Schaffung von Dachstrukturen für die Ausbil-

|<sup>69</sup> Nicht eingerechnet sind hier die Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft. Vgl. Tabelle 1 in D.IV.

derung von Doktorandinnen und Doktoranden, |<sup>70</sup> mit der Einrichtung von Bereichen, die hochschulweit Weiterbildungsaktivitäten koordinieren, |<sup>71</sup> oder mit der Etablierung von spezifischen Strukturen für Lehramtsstudien lassen sich solche disziplinübergreifenden Binnendifferenzierungen beobachten.

Die Exzellenzinitiative hat ein weiteres Moment der Binnendifferenzierung in die geförderten Universitäten hineingebracht. Durch die Graduiertenschulen und die Exzellenzcluster wie durch die unterschiedlichen Strukturmaßnahmen, die im Rahmen der dritten Förderlinie von den Universitäten ergriffen wurden, entstehen eigene Schwerpunktbereiche. Besonders forschungsintensive Bereiche und Zentren prägen so eigene strukturelle Bedingungen aus, welche die Hochschulleitungen auch vor die Aufgabe stellen, sich dadurch möglicherweise ergebende Interessenkonflikte innerhalb der Hochschule zu lösen. Deutlich ist, dass die Binnendifferenzierung durch die Exzellenzinitiative weiter vorangeschritten ist.

Ein gleichfalls jüngeres Moment der Binnendifferenzierung ist die Unterscheidung von forschungsbezogenen und praxisbezogenen Studiengängen. Auf dieser Ebene ist die weitere Ausdifferenzierung von Studiengängen für Teilzeitstudierende, heterogene Studierendengruppen und im Bereich der Weiterbildung bislang allerdings nur zögerlich unternommen worden. |<sup>72</sup> Die vorhandenen Teilzeit- wie Weiterbildungsangebote an den Hochschulen liegen weit unter dem prognostizierten Bedarf. |<sup>73</sup> Lassen sich Fernstudien noch immer als Ausnahmen beschreiben, so ist die Zunahme dualer Studienangebote auch an Fachhochschulen ein Beleg für die Integration neuer Bildungsformate in das Hochschulsystem. Die bei Ausweitung der Studierendenquote zwangsläufig wachsende Heterogenität der Studierenden nach ihren formalen wie faktischen Studienvoraussetzungen, ihrer Vorbildung und vorangegangenen Berufserfahrung findet bisher insgesamt jedoch zu wenig Berücksichtigung bei der Gestaltung der Studienangebote und -strukturen.

|<sup>70</sup> Beispiele hierfür sind die Graduiertenakademie der Universität Jena, die *Dahlem Research School* der Freien Universität Berlin oder die *Research School* der Ruhr Universität Bochum. Der Wissenschaftsrat hat die Einrichtung solcher Zentren empfohlen in: Empfehlungen zur Doktorandenausbildung, Köln 2002, S. 53-54.

|<sup>71</sup> Dies erfolgt in der *Professional School* der Leuphana Universität Lüneburg. Diese Verwendung des Begriffs *Professional School* im Sinne eines Weiterbildungszentrums umfasst also nur einen Teil des oben (vgl. B.I) beschriebenen Bedeutungsspektrums von *Professional School*.

|<sup>72</sup> Vgl. Tabelle 9 im Anhang dieser Empfehlungen.

|<sup>73</sup> Vgl. die vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft erarbeitete Studie: Meyer-Guckel, V.; Schönfeld, D.; Schröder, Ann-Katrin et al.: Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen, Essen 2008.

Eine Bestandsaufnahme der faktischen Binnendifferenzierungen und der funktionierenden Modelle ist allerdings mit Schwierigkeiten verbunden. Allein durch die mit dem Bologna-Prozess verbundenen Studiengangsreformen und die Etablierung berufsqualifizierender Bachelorprogramme an den Universitäten hat noch keine strukturverändernde Binnendifferenzierung in forschungsorientierte und anwendungsorientierte Bereiche stattgefunden. Der Wissenschaftsrat hat die Universitäten im Jahr 2006 aufgefordert, ihr Aufgabenverständnis dahingehend zu erweitern, dass sie Segmente ausbilden, die „an der Forschung für den Beruf ausbilden und zwischen dem Forschungsbezug des klassischen universitären Studiums und dem stärkeren Berufs- und Praxisbezug des Fachhochschulstudiums eine mittlere Position einnehmen.“ |<sup>74</sup> Bislang ist die Einrichtung entsprechender Strukturen an den Universitäten nur in Ansätzen zu erkennen. Die Erwartung, hier aktiv den Berufs- und Praxisbezug zu stärken, richtet sich insbesondere an diejenigen universitären Fachbereiche, deren entsprechende Angebote – anders als etwa in den Ingenieurwissenschaften – noch unterentwickelt sind.

Weit fortgeschritten ist hingegen die Vervielfältigung der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung von Studiengängen an allen Hochschultypen. Hierbei werden der Bezug zum Gegenstand oder die disziplinäre Spezialausbildung mitunter so eng interpretiert, dass die Gefahr einer Überspezialisierung besteht. Mobilitätshemmnisse zwischen den Hochschulen sowie Schwierigkeiten beim Berufseinstieg und bei der beruflichen Weiterentwicklung können die Folge sein. Über 3.000 Studiengängen an deutschen Hochschulen stehen 349 anerkannte Ausbildungsberufe gegenüber. |<sup>75</sup> Dies birgt tendenziell die Gefahr einer Fragmentierung und der Erzeugung vorwiegend selbstbezüglich operierender Studienangebote in sich.

|<sup>74</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006, S.41.

|<sup>75</sup> Die Zahl inhaltlich voneinander abgrenzbarer Studiengänge an deutschen Hochschulen kann nicht trennscharf erfasst werden. Die im Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz angegebene Zahl von 9.020 Studiengängen kommt durch die Zählung jedes Studienganges an jedem Hochschulort zustande – also aller „Studienmöglichkeiten“. Identische Studiengänge (z. B. Medizin) werden also mehrfach gezählt. Bei der angegebenen Zahl von mehr als 3.000 inhaltlich unterschiedenen Studiengängen handelt es sich um eine konservative Schätzung, die auf früheren Zählungen beruht. Zur Zahl der anerkannten Ausbildungsberufe vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen 2009.

Bei der Beschreibung des aktuellen *status quo* von Differenzierungsprozessen muss zwangsläufig der Blick auch auf die Außengrenzen des Hochschulwesens gerichtet werden: Verschiebungen an diesen Grenzen sowie Dynamiken innerhalb der angrenzenden Bereiche können als Differenzierungstreiber für die Hochschulen wirken. Die außeruniversitäre Forschung und der Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung sind hier zu nennen. Akademisierungstendenzen und strategische Ausrichtungen außerhalb des Hochschulsektors bleiben nicht ohne Rückwirkungen auf das Gefüge der Hochschulen und ihre Stellung zueinander.

### III.1 Das Verhältnis von akademischer und außerakademischer Bildung

Im nicht-hochschulischen Bildungsbereich sind seit längerem Tendenzen zur Akademisierung von Berufsfeldern und ihnen zugeordneter Fort- und Weiterbildungen zu beobachten. Diese Tendenzen werden verstärkt durch die Mobilität der Arbeitnehmer in Europa und die damit einhergehenden Anrechnungs- und Anerkennungserfordernisse zwischen den unterschiedlichen Ausbildungssystemen. Die deutsche Aufgabenteilung von postsekundärer und tertiärer Bildung mit einem traditionell starken Segment dualer Berufsbildung und auf ihr aufsetzenden Fort- und Weiterbildungen mit eigenen Abschlüssen (Meister, Techniker) stellt sich dem Vergleich mit anders organisierten nationalen Systemen. Verschiebungen an der Grenze des Hochschulsystems und der Berufsbildung wirken sich auf institutionelle Differenzierungsprozesse aus.

An der Grenze zwischen Hochschulsystem und beruflichem Bildungssystem stellen sich vermehrt Fragen der Durchlässigkeit, der Anrechnung erworbener Qualifikationen und der – auch symbolischen – Anerkennung. Diese Fragen sind vor allem für die Absolventinnen und Absolventen der jeweiligen Ausbildungs- und Studiengänge relevant. Mit Blick auf die institutionellen Differenzierungsprozesse ist zusätzlich die Frage nach den Einrichtungen zu stellen, die entsprechende Übergänge organisieren sollen, Anrechnungen vornehmen und an der Grenze des Hochschulsystems und des Systems der beruflichen Bildung operieren.

Auf die Annäherungstendenzen zwischen beruflichem Bildungssystem und Hochschulsystem einerseits, die gestiegenen Akademisierungserfordernisse andererseits, wird unterschiedlich reagiert. Ein Umgang ist der Vorschlag der Wirtschaftsministerkonferenz, einen „Bachelor professional“ für duale Berufs-

abschlüsse in Deutschland einzuführen. |<sup>76</sup> Gemeint ist dies allerdings in erster Linie als eine Umbenennung existierender Abschlüsse mit dem Ziel ihrer symbolischen Aufwertung. Einflüsse auf die Qualität der Ausbildungen und auf die Prozesse von Übergängen und Anrechnungen würden sich nicht automatisch ergeben.

In anderen Bildungssystemen gibt es alternative Modelle. In den USA, aber auch in Belgien und weiteren europäischen Staaten sind berufliche Aus- und Weiterbildungsangebote in die Einrichtungen des tertiären Sektors selbst integriert. Die Hochschulen bieten neben akademischen Abschlüssen auch „professional degrees“ bzw. „vocational degrees“ an. Dies geht bis hin zur Verleihung des Berufsdoktorats. |<sup>77</sup> Diese Praxis findet aber vor dem Hintergrund einer anderen Ordnung des Bildungssystems statt, die der deutschen Differenzierung von beruflichem und akademischem Sektor nicht vergleichbar ist. In Deutschland liegt eine bewährte Form funktionaler und arbeitsteiliger Differenzierung zwischen akademischer und beruflicher Bildung vor. Das amerikanische Bildungssystem etwa kennt diese Arbeitsteilung nicht – das *Community College*, das nicht-akademische wie akademische Programme anbietet, ist in einem solchen System funktional. Eine Nachbildung entsprechender Hybrideinrichtungen bedeutete hierzulande jedoch eine Form von Entdifferenzierung.

In jüngster Zeit ist zudem die Einrichtung weiterer primärqualifizierender Studiengänge in Bereichen zu beobachten, die zuvor allein vom beruflichen Ausbildungssystem abgedeckt waren (z. B. Hebammenwissenschaft, frühkindliche Erziehung, Pflege etc.). Dieser Trend deutet auf einen Akademisierungsbedarf in den entsprechenden Berufsfeldern hin. Es handelt sich – anders als bei den „professional degrees“ – um akademische Abschlüsse. |<sup>78</sup>

Um Durchlässigkeit ohne Absenken der Qualitätsniveaus zu verbessern, muss in Deutschland ein funktionales Äquivalent zu den *Community Colleges* oder „professional degrees“ gefunden werden. |<sup>79</sup> Dies bedeutet nicht notwendig die Ein-

|<sup>76</sup> Vgl. den Beschluss der Wirtschaftsministerkonferenz vom 4./5. Juni 2007 in Eisenach. Der Wissenschaftsrat hat seinerzeit in einer Pressemeldung den Beschluss kritisiert. Vgl. [http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/pm\\_1907.pdf](http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/pm_1907.pdf). vom 08.06.2007.

|<sup>77</sup> Diese *Professional Doctorates* werden in den USA mitunter auch von Institutionen verliehen, die keine *Research Doctorates* verleihen. Ein Bereich, in dem das Professionsdoktorat häufig vorkommt, ist die Pflege. Der deutsche Dr. med., der studienbegleitend absolviert wird, kommt einem solchen *Professional Doctorate* nahe, ist aber nicht mit ihm identisch. In Europa werden *Professional Bachelors* z. B. in Belgien und Dänemark von Einrichtungen des tertiären Sektors verliehen.

|<sup>78</sup> Diese sind vergleichbar mit den Abschlüssen der Fachschulen in der DDR, z. B. für Hebamme oder Erzieherinnen.

|<sup>79</sup> Laut Bildungsbericht 2010 lag der Anteil der deutschen Studienanfängerinnen und -anfänger, die über den Dritten Bildungsweg (Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Studienberechtigung oder über Begabtenprüfung) ein Studium aufnahmen, im Jahr 2008 bei insgesamt 1,1 %. Differenziert nach Hoch-



richtung neuer institutioneller Formen und eigener Bildungswege. Durchlässigkeit ist auch mit Blick auf das Qualifikationsniveau der Bevölkerung erforderlich. Der Fachkräftemangel wird sich durch den Ersatzbedarf beim Ausscheiden der geburtenstarken Jahrgänge aus dem Erwerbsleben verschärfen. |<sup>80</sup> Die Hochschulen stehen daher vor der Aufgabe, die entwickelten Instrumente zur Anerkennung beruflicher Qualifikationen konsequent und im Sinne einer erhöhten Durchlässigkeit zur Anwendung zu bringen. |<sup>81</sup> Kooperationen, formalisierte Anerkennungsverfahren und transparente Anrechnungsmodi können helfen, die sinnvolle Differenzierung zwischen den Bildungsbereichen aufrechtzuerhalten.

Die an zahlreichen Hochschulen eingerichteten dualen Studienangebote, in denen die Lernorte Hochschule und Betrieb miteinander verknüpft sind, werden zunehmend stärker nachgefragt, und es zeichnen sich institutionelle Folgen ab. Die Entwicklung der Berufsakademien kann hierfür als Beispiel herangezogen werden. Berufsakademien verleihen keine akademischen Grade oder Hochschulabschlüsse. Allerdings ist eine hochschulrechtliche Gleichstellung der Abschlüsse von akkreditierten Bachelorprogrammen der Berufsakademien in einigen Landeshochschulgesetzen vorgenommen. Diese Gleichstellung soll u. a. den Übergang von Berufsakademie-Absolventinnen und -Absolventen zur Hochschule ermöglichen. In Baden-Württemberg wurde mit der Umwandlung der Berufsakademien zur Dualen Hochschule ein neuer institutioneller Hochschultyp geschaffen, der eine Reaktion auf die Akademisierung und die Überschneidungen zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung darstellt. Auch die Bestrebungen von privaten Fachschulen, im Rahmen des institutionellen Akkreditierungsverfahrens des Wissenschaftsrates den Hochschulstatus zu erlangen, sind ein Beleg dafür, dass auch institutionelle Transformation eine Reaktion auf die gestiegenen Akademisierungserfordernisse darstellen kann.

Schließlich ist als Prozess an der Grenze von akademischem und beruflichem Bildungsbereich die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen hinzuweisen. Er dient der Herstellung bildungsbereichsübergreifender Vergleichbarkeit von erworbenen Kompetenzen und wird der-

schularten entfielen 1,8 % auf die Fachhochschulen und 0,6 % auf die Universitäten. Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld 2010, S. 118 und Tabelle F1-4A. Im internationalen Vergleich erweist sich diese Durchlässigkeit als sehr niedrig. Vgl. Eurostat Statistical Books: The Bologna Process in Higher Education. Key Indicators on the social dimension and mobility, Luxembourg 2009, S. 59-60.

|<sup>80</sup> Vgl. Bildungsbericht 2010, S.160: „Bei der Arbeitskräfteentwicklung nach Qualifikationsniveau sind sich alle Prognosen in einer allgemeinen Tendenz einig: Es wird weiterhin [...] zu einer Zunahme von hoch qualifizierten Tätigkeiten kommen, die ein Hochschulstudium voraussetzen.“

|<sup>81</sup> Vgl. den entsprechenden Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. März 2009 zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

zeit als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen entwickelt. Er soll vornehmlich zur Beförderung von Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt eine Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Abschlüssen durch die Zuordnung zu definierten Niveaustufen herstellen. Der Wissenschaftsrat nimmt in einem Exkurs zu diesen Empfehlungen zum vorliegenden Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens Stellung (vgl. Teil E). Unabhängig von der Einschätzung der Eignung dieses Instruments kann der Deutsche Qualifikationsrahmen als weiteres Indiz dafür herangezogen werden, dass die Grenze zwischen akademischer und beruflicher Bildung in mehrfacher Hinsicht Gegenstand aktueller Erwägungen, Debatten und Neubestimmungen ist. Wie an der Grenze von Universitäts- und Fachhochschulsektor so überlagern sich auch hier Differenzierungsprozesse mit solchen der Entdifferenzierung.

### III.2 Das Verhältnis von Hochschulen und außeruniversitärer Forschung

Für die Differenzierungsordnung des deutschen Wissenschaftssystems ist auch die starke Stellung der außeruniversitären Forschung bedeutsam. Während die Hochschulen ihre wissenschaftliche Praxis eng mit Fragen der Lehre, der Bildung und Ausbildung verbinden, sind die Einrichtungen der außeruniversitären Forschung auf Forschungsfragen konzentriert. Auch wenn die außeruniversitären Forschungseinrichtungen in erheblichem Umfang zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses beitragen, bleiben sie doch – auf das Gesamtsystem bezogen – angewiesen auf die Universitäten, da sie von Voraussetzungen leben, die sie selbst nicht garantieren können: Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Sicherung disziplinären Zusammenhaltes sind ohne die Universitäten nicht möglich.

Aus der Perspektive der Hochschulen sind die außeruniversitären Forschungseinrichtungen dabei nicht nur Wettbewerber,<sup>82</sup> sondern eröffnen zugleich einzigartige Kooperationsmöglichkeiten. Für die einzelnen Hochschulen stellen sich diese Kooperationsmöglichkeiten indes sehr unterschiedlich dar: An einigen Standorten ist die Dichte von Forschungseinrichtungen sehr hoch, an anderen wiederum bieten sich kaum Gelegenheiten zu ortsnahen Partnerschaften und zur Durchführung gemeinsamer Forschungsvorhaben. Entsprechendes gilt auch für die Kooperation mit forschungsaktiven Unternehmen. In Deutschland werden Forschungsausgaben in erheblichem Umfang vom Wirtschaftssektor

<sup>82</sup> So in Fragen der Rekrutierung von wissenschaftlichem Personal, hinsichtlich der Einwerbung von Drittmitteln auf nationaler wie europäischer Ebene und mit Blick auf die Organisation großer strategischer Forschungsgebiete.

getätigt. Auch hier ergeben sich für die Hochschulen jeweils deutlich unterschiedliche Möglichkeiten, Kooperationsbeziehungen einzugehen.<sup>83</sup> Diese betreffen gemeinsame Forschungsvorhaben ebenso wie die Abstimmung des Studienangebotes auf die lokalen Verhältnisse oder die Einbeziehung von Unternehmen im Rahmen der wissenschaftlichen Nachwuchsausbildung. Demnach sind die regionalen Bedingungen, zu denen etwa auch die gemeinsame Nutzung lokaler Forschungsinfrastrukturen gehört, ein klares Differenzierungsmoment, wo es um die Perspektiven von Forschungsstandorten geht. Die Dichte außeruniversitärer Forschungseinrichtungen und forschungsaktiver Unternehmen in einer Region wirkt sich unmittelbar auf das Profil einer Hochschule aus (vgl. C.I). Der Selbstentwurf einer Hochschule und ihre Handlungsmöglichkeiten hängen also auch von Bedingungen ab, die sie selbst nicht beeinflussen kann, und Differenzierung entsteht als Folge von Einflüssen, die von außerhalb des Hochschulsektors ausgeübt werden.

Differenzierung als Wechselwirkung mit vor Ort ansässigen Partnern kann bis hin zu institutionellen Integrationen reichen. Am weitesten ist dabei die Universität Karlsruhe gegangen, deren Verbindung mit dem Forschungszentrum Karlsruhe zum Karlsruhe Institut für Technologie (KIT) einen institutionellen Sonderfall geschaffen hat. Auch andere Zukunftskonzepte im Rahmen der dritten Förderlinie der Exzellenzinitiative greifen die Gelegenheit einer Kooperation mit Partnern der außeruniversitären Forschung auf: Neue Modelle institutioneller Vernetzung entwickeln sich.<sup>84</sup> Die Grenze von Hochschulsektor und außeruniversitärer Forschung erweist sich demnach als „hot spot“ institutioneller Ausdifferenzierung.

Jenseits der sich in Kooperationen manifestierenden regionalen Differenzierung nehmen die außeruniversitären Forschungseinrichtungen auch als Konkurrenten der Universitäten im Wissenschaftssystem Einfluss auf die vertikale Differenzierung der Universitätslandschaft. Außeruniversitäre Forschungsinstitute bieten ein Umfeld, das durch die Fokussierung auf Forschungsaktivitäten, die im Vergleich bessere Finanzausstattung und die mitunter höheren Grade der Internationalisierung für manche Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer eine attraktive Alternative zur Tätigkeit in der Universität darstellt. Der Wissenschaftsrat hat in seinen Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten

<sup>83</sup> Der vom BMBF herausgegebene Bundesbericht Forschung und Innovation 2010 beziffert den Anteil der FuE-Investitionen, der in Deutschland vom Wirtschaftssektor erbracht wird, für das Jahr 2007 auf 67,9 % (Tab.16, S. 452). Zu regional unterschiedlichen FuE-Aufwendungen des Wirtschaftssektors vgl. Tab. 24, S. 468. Zu Kooperationen von Wissenschaft und Wirtschaft vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Interaktion von Wissenschaft und Wirtschaft, Köln 2007.

<sup>84</sup> Vgl. Bericht der Gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, Bonn 2008, S. 53-54 und S. 61-62.

im Wissenschaftssystem im Jahre 2006 betont, dass die Universitäten die Rolle von Organisationszentren der Wissenschaften ausfüllen und deswegen vor Asymmetrien hinsichtlich der Forschungsbedingungen an den Universitäten und den außeruniversitären Forschungsinstituten gewarnt. Angesichts der demografischen Herausforderungen und der finanziell unterschiedlichen Möglichkeiten der Länder können realistischweise nicht alle Universitäten mit den Möglichkeiten ausgestattet werden, wie sie an außeruniversitären Forschungseinrichtungen gegeben sind. Dies wäre mit Blick auf die unterschiedlichen Funktionen von Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen auch prinzipiell nicht zweckdienlich.

Ein Ziel der Exzellenzinitiative ist es, an einigen Universitäten Strukturbedingungen für international wettbewerbsfähige Spitzenforschung zu schaffen oder zu verstärken. Diese vertikale Differenzierung innerhalb des Universitätspektrums ist für die Hochschullandschaft insgesamt funktional. Eine gleichmäßige Verteilung zusätzlicher Mittel über alle Universitäten führt nicht zur substantiellen Verringerung des Abstandes an Ressourcenausstattung und Forschungsleistung zwischen Universitätssektor und außeruniversitären Forschungsinstituten. |<sup>85</sup> Die weitere Auslagerung der Spitzenforschung aus dem Universitätssektor würde auch die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses gefährden.

In doppelter Hinsicht beeinflussen also Aspekte der außeruniversitären Forschung die innere Differenzierung des Hochschulsektors. Zum einen eröffnen regionale Nachbarschaften vielfältige Kooperationsmöglichkeiten und Chancen zur Konstituierung von verdichteten Wissenschaftsregionen; zu dieser Form der Differenzierung gehört auch, dass es in bestimmten Regionen weitaus weniger Chancen zu entsprechenden Kooperationen gibt. Zum anderen wirkt die außeruniversitäre Forschung als Differenzierungstreiber im Hochschulsystem selbst. Beide Formen der Differenzierung sind zwar in ihren Nebenfolgen für die innere Ordnung des Hochschulsektors zu reflektieren, aber nicht durch eine normative Berufung auf Chancengleichheit zu diskreditieren.

|<sup>85</sup> Vgl. Neidhardt, F.: Exzellenzinitiative – Einschätzungen und Nachfragen, in: Leibfried, S. (Hrsg.): Die Exzellenzinitiative. Zwischenbilanz und Perspektiven, Frankfurt am Main 2010, S. 53-80. „Wenn man davon ausgeht, dass die traditionell verfasste Universitätsforschung in vielen Disziplinen gegenüber der zunehmend ausgeweiteten außeruniversitären Forschung zu stark zurückblieb, kann man das auf Universitäten bezogene Programm der EI auch dann nicht überflüssig finden, wenn in seiner ersten Versuchsphase jene Gefahren und Probleme erkennbar waren, von denen zuletzt die Rede war. Es fällt unter Bedingungen knapper Mittel schwer, gute Gründe dafür vorzustellen, die auf funktionale und vertikale Differenzierung setzende Stoßrichtung der Reformanreize pauschal zu verwerfen.“ (S. 77).

Nach der Gründung der Fachhochschulen, der Auflösung der Pädagogischen Hochschulen in allen Bundesländern außer in Baden-Württemberg und der Einrichtung von Gesamthochschulen kam es für einen längeren Zeitraum zu keiner weiteren Etablierung neuer Hochschultypen. |<sup>86</sup> Die Erprobung weiterer neuer Hochschulmodelle im nicht-staatlichen Sektor konnte nur in geringem Umfang erfolgen, da dieser selbst wiederum dem Typenzwang unterliegt. Die staatliche Anerkennung privater Hochschulen als Universität, Fachhochschule oder Kunsthochschule begrenzte den experimentellen Umgang mit Hochschulformen außerhalb des staatlichen Sektors.

Die empirische Vielfalt unterschiedlicher Ausprägungen von Hochschulmodellen und -formaten innerhalb wie jenseits der gesetzlichen Kategorie Universität hat der Rolle der Universität als Leitinstitution wenig anhaben können. Hochschultypen, Gesetze und Systematiken sind vielfach in analogiebildender oder abgrenzender Weise auf die Universität bezogen. Damit ist der Universitätsbegriff prinzipiell überdeterminiert und insofern mitunter der Ausprägung neuer, experimenteller und jenseits der Typendifferenz angesiedelter Hochschulformen eher hinderlich. |<sup>87</sup> Die Tatsache, dass die Universität sowohl die Technischen Hochschulen |<sup>88</sup> wie das ursprünglich als Alternative entworfene Format der Gesamthochschule inzwischen vollständig in ihren eigenen Begriff integriert hat, belegt die tendenziell entdifferenzierende Wirkung des Leitbildes Universität. Das Aufgeben des Konzepts der Gesamthochschule zu Gunsten des Universitätsstatus ist nicht auf eine einzige Ursache zurückzuführen. Neben rechtlichen und sozial-kulturellen Konflikten der unterschiedlichen Gruppen von Hochschullehrern hat dabei auch eine Rolle gespielt, dass sich das Konzept der Gesamthochschule nicht als neues Leitbild der Hochschulpolitik durchsetzen konnte |<sup>89</sup> und das Prestige der Universität für die Institution, die Lehren-

|<sup>86</sup> Länderspezifische Sonderentwicklungen kommen hier nicht in den Blick.

|<sup>87</sup> Dass die Etablierung neuer institutioneller Modelle in Deutschland stets – und häufig erfolglos – gegen das starke Leitbild der Humboldt-Universität versucht wurde, hat für die Gründungsüberlegungen der 1960er Jahre zuletzt detailliert gezeigt Mälzer, M.: „Die große Chance, wie einstens die Berliner Universität so heute eine Modell-Universität zu schaffen“. Die frühen 1960er Jahre als Universitätsgründungszeiten, in: Schwinges, R.; vom Bruch, R.: Jahrbuch für Universitätsgeschichte, 13 (2010), Stuttgart 2010, S. 73-92.

|<sup>88</sup> Der „Aufstieg“ der deutschen Technischen Hochschulen zu Universitäten und die damit verbundene Verleihung des Promotionsrechts am Beginn des 20. Jahrhunderts dokumentieren die Anziehungskraft, die das Leitbild der Universität auf andere Hochschulformate ausübt. Zugleich liefert der mit diesem Aufstieg verbundene kulturelle Konflikt die Blaupause für zahlreiche ähnliche Statuskonflikte im deutschen Hochschulsektor.

|<sup>89</sup> Zur Abkehr von der Gesamthochschulidee vgl. zuletzt kontrovers: Epping, V.: Das Modell Lüneburg – ein neuer Gesamthochschulentwurf?, in: Wissenschaftsrecht, 42 (2009) 3, S. 232-255 und Peters, K.:

den und zum Teil auch die Studierenden eine starke Anziehung entfaltetete, die zur Abkehr von der Gesamthochschulidee führte. Das Ende der Gesamthochschulen deutet insgesamt auf die Dominanz des Leitbildes Universität und des historisch mit ihm verbundenen alten Typenzwangs hin.

Eine Anlehnung auch der Fachhochschulen an den Universitätsbegriff wird in ihrer englischen Bezeichnung *University of Applied Sciences* deutlich. Auch die Umbenennung der Folkwang-Hochschule in Folkwang-Universität der Künste demonstriert die Stärke des Leitbildes. Der Universitätsname signalisiert Ansprüche (auch nach innen), ist aber selbst immer weniger inhaltlich begründet.

Die Anwendung der Begriffe „universitär“, „universitätsähnlich“, „universitätsadäquat“, „auf universitätsgleichem Niveau“ dient vielfach lediglich der Behauptung eines symbolischen Anspruches. Es ist häufig nicht ersichtlich, in welcher Hinsicht die so bezeichneten Hochschulen der Universität ähnlich sind und worin der Gewinn einer attestierten Ähnlichkeit jenseits des Zugewinns an Reputation besteht. Wird zudem die Ähnlichkeit in nur einer Dimension attestiert (z. B. im Lehrdeputat der Professuren), so bedeutet dies wenig für die Beurteilung der Gesamteinstitution.

Mit der formalen Gleichstellung der Abschlüsse von Universität und Fachhochschule entfällt ein Merkmal, das früher Ähnlichkeiten und Unterschiede von spezifischen Hochschultypen festlegte. Fachhochschulen, die forschungsorientierte Masterangebote machen, sind nach dieser Gleichstellung nicht in Teilen zu Universitäten geworden. Fachhochschulen, die Forschung betreiben, tun dies auf eigene Weise – eine Universitätsähnlichkeit ist damit nicht per se gegeben. Fachhochschulen, an denen habilitierte Hochschullehrer unterrichten, operieren nicht allein aus diesem Grunde „auf universitätsgleichem Niveau“.

Beobachtbare terminologische Verschiebungen offenbaren systematische Spannungen und Inkonsistenzen: Der nicht weiter spezifizierte Begriff „Hochschule“, der als Oberbegriff dienen könnte, wird häufig von Fachhochschulen in Anspruch genommen, um die Einschränkung und Typenfestlegung auf das Format der Fachhochschule zu überwinden. Zugleich ist der Begriff „Hochschule“ auch Sammelbecken und Platzhalter für alle Formen, die sich von Universitäten wie Fachhochschulen in charakteristischer Hinsicht unterscheiden, für die aber (noch) kein fest umrissener weiterer Typus inhaltlich und terminologisch zur Verfügung steht. Spannungsvoll ist dies deshalb, weil der implizite Leitbegriff (und damit auch ideelle Fluchtpunkt) des deutschen Hochschulsystems zweifellos die Universität ist. Die Relation zur Universität spielt daher in allen Charak-

terisierungen von Hochschulen die entscheidende Rolle, oder anders gesagt: die Bescheinigung der Hochschulformigkeit bleibt so lange unvollständig, wie nicht die Differenz zur Universität bestimmt ist.

Es handelt sich hierbei nicht lediglich um semantische Fragen, sondern es werden reale institutionelle Ansprüche verhandelt – auch solche auf Rechte, Finanzmittel, Forschungszeit und –infrastrukturen. Ein Beispiel hierfür ist das Promotionsrecht, das implizit reklamiert wird, wenn eine Ähnlichkeit mit der Universität in Anspruch genommen wird. Für die Verleihung des Promotionsrechts an nicht-staatliche Hochschulen hat der Wissenschaftsrat eine Reihe von Kriterien vorgelegt. Die Befürwortung einer Verleihung des Promotionsrechts schließt dabei nicht ein, dass die betreffenden Institutionen damit zugleich dem Typus der Universität zugeordnet werden. |<sup>90</sup> Wer das Promotionsrecht ausüben will, stellt sich einem Leistungs- und NiveaUANspruch, der durch die Universitäten in Deutschland definiert wird. Wo dieser Anspruch im Einzelfall eingelöst ist, muss das Land entscheiden, ob es daraus auch strukturelle Konsequenzen zieht. Die Verbindung der Frage nach dem Leistungs- und Anspruchsniveau mit derjenigen nach der *Identität* eines Hochschultyps, erzeugt hingegen Spannungen, die für die konkreten Entscheidungen im Einzelfall wenig hilfreich sind.

## **B.V ASPEKTE KULTURELLER DIFFERENZ**

---

In der gegenwärtigen Gestalt des deutschen Hochschulsystems sind auch Aspekte von Differenzierung wirksam, die sich nur unzureichend mit den rechtlichen, typologischen, sektoralen und regionalen Unterscheidungen fassen lassen. Besonders auch beim Vergleich mit ausländischen Hochschulsystemen muss berücksichtigt werden, dass die Übertragbarkeit von im Ausland erfolgreichen Hochschulmodellen und Konzepten ohne die Berücksichtigung kultureller Faktoren nicht erfolgreich sein kann. Die unterschiedlichen, kulturell geprägten Erwartungen an Hochschulbildung und das kulturell beeinflusste Verständnis von Universität, Wissenschaft und Bildung formen die konkrete Praxis der Hochschulen wie der Akteure in den jeweiligen Wissenschaftssystemen. Der Wissenschaftsrat hat in seinen Empfehlungen zur Qualität der Lehre auf den unterschiedlichen Stellenwert von Forschung und von Lehre im deutschen

|<sup>90</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Vergabe des Promotionsrechts an nichtstaatliche Hochschulen (Drs. 9279-09), Berlin Juli 2009, S.18: „Eine Verleihung des Promotionsrechts attestiert der damit ausgestatteten Einrichtung eine hinreichende wissenschaftliche Qualität, ohne sie zugleich dem Hochschultypus ‚Universität‘ zuzuordnen.“

Hochschulsystem hingewiesen. |<sup>91</sup> Entsprechend ist zu berücksichtigen, dass Hochschulen, die sich ein dezidiert lehrorientiertes Profil geben, mit eben dieser Reputationsasymmetrie von Forschung und Lehre konfrontiert werden. Eine entsprechende Differenzierung muss also auch kulturelle Widerstände überwinden.

Weitere kulturelle Faktoren, die im deutschen Hochschulsystem wirksam sind, können an dieser Stelle nur benannt werden: Die starke Stellung der Statusgruppe der Professoren in Deutschland und der hohe Stellenwert der Habilitation in vielen Fächern; die enge Verknüpfung der Professur mit einer personellen Ausstattung mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern; die im internationalen Vergleich sehr schlechte Proportion von (unabhängigen) Professuren und (abhängigen) wissenschaftlichen Mitarbeitern; |<sup>92</sup> die Reputationsasymmetrie zwischen Universitäten und Fachhochschulen und eine damit verbundene Ausprägung unterschiedlicher institutioneller Kulturen; die Skepsis gegenüber einem Erziehungsauftrag von Hochschulen; |<sup>93</sup> die Formel der Einheit von Forschung und Lehre; die Favorisierung von Spezialistentum als Ergebnis eines akademischen Bildungsweges; der hohe Stellenwert von Zertifikaten im deutschen Bildungssystem und das Anstreben des höchst möglichen Bildungsabschlusses; der Einfluss des Tarifrechtes.

Auch die Unterschiedlichkeit von Fachkulturen birgt ein erhebliches Differenzierungspotential für den Hochschulsektor insgesamt, das im Rahmen dieser Empfehlungen nicht ausführlich behandelt werden kann. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass gerade diese Unterschiedlichkeit eine der produktiven Spannungen darstellt, die für den Universitätsbegriff traditioneller Prägung konsti-

|<sup>91</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Köln 2008, S. 42.

|<sup>92</sup> Die in den verschiedenen nationalen Wissenschaftssystemen höchst unterschiedlichen Personalkategorien und Karrierestufen machen eine einfache Gegenüberstellung der entsprechenden Relationen problematisch. Der Befund einer relativ geringen Zahl unabhängiger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und einer sehr großen Zahl abhängiger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die einen großen Teil der Lehre und Forschung erbringen, wird aber durch komparative Studien erhärtet. Vgl. zuletzt die ländervergleichende Analyse von Kreckel, R. (Hrsg.): Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz, Leipzig 2008. Vgl. vor allem Kapitel IV.

|<sup>93</sup> Eine konsensfähige Übersetzung des völlig gebräuchlichen anglo-amerikanischen Begriffs der „Higher Education“, die den Erziehungsbegriff einschliesse, gibt es in Deutschland nicht. Zwar charakterisiert die Soziologische Systemtheorie die Hochschulen als Institutionen des Erziehungssystems, eine allgemein akzeptierte Selbstbeschreibung der Hochschulen bedeutet dies jedoch keineswegs. Vgl. Stichweh, R.: Die Universität in der Wissensgesellschaft. Wissensbegriffe und Umweltbeziehungen der modernen Universität, in: Soziale Systeme, 12 (2006), 1, S. 33-53. Zur Kontroverse um den Erziehungsauftrag von Universitäten bereits in den 1960er Jahren vgl. Mälzer, M.: „Die große Chance, wie einstens die Berliner Universität so heute eine Modell-Universität zu schaffen“. Die frühen 1960er Jahre als Universitätsgründungszeiten, in: Schwinges, R.; vom Bruch, R.: Jahrbuch für Universitätsgeschichte, 13 (2010), Stuttgart 2010, S. 73-92.



tativ sind. Ohne diese Spannungen und die Überlagerungen unterschiedlicher Fachkulturen ist der Regelfall der Universität schwerlich vorstellbar, und Fachhochschulen wie zunehmend auch Kunsthochschulen nehmen diese Spannung als produktives Element in sich auf.

Zu den schwer erfassbaren Differenzmerkmalen von Hochschulen weltweit gehören schließlich spezifische kulturelle Ausstrahlungen einer Institution, die sich weder exakt beschreiben noch beliebig (re)produzieren lassen. Dennoch lässt sich nicht bestreiten, dass es in einer Reihe von Fällen einen Überschuss von (tatsächlich vorhandenen oder zugeschriebenen) Eigenschaften einer Hochschule gibt, der nicht in der Summe des wissenschaftlichen Potentials aufgeht. Dieser Überschuss mag – wie bei Oxford, Bologna, Paris, Leuven oder Salamanca – in der Tradition und dem über Jahrhunderte aufgehäuften Renommee bestehen, er kann umgekehrt durch die Beschwörung gerade des Neuigkeitswertes des institutionellen Selbstentwurfes zustande kommen, wie dies etwa im Falle der Arizona State University der Fall ist, die sich explizit als Modell der „New American University“ beschreibt. Auch in Deutschland verbinden sich spezifische Denktraditionen mit bestimmten Hochschulen, oder sie sind selbst „Erinnerungsorte“ geworden (so die Humboldt-Universität als quasi-mythische Urform der deutschen Universitätsidee, Jena als geistesgeschichtlicher Brennpunkt von Idealismus und Frühromantik, Göttingen als mathematisches und naturwissenschaftliches Zentrum der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, Frankfurt am Main als Ort der Kritischen Theorie, Bielefeld als Reformuniversität und Ort der Systemtheorie Luhmannscher Prägung). Auf die Attraktivität für ausländische Studierende und den wissenschaftlichen Nachwuchs wie auf die Entscheidungen der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer hat dies ebenso Einfluss wie die konkreten lokalen Bedingungen des Umfelds einer Hochschule und deren architektonische Gestalt. Den Hochschultypen (vgl. B.IV) wie den einzelnen Hochschulen steht die Bezugnahme auf entsprechende Traditionen und kulturelle Überschüsse in stark unterschiedlichem Ausmaß zur Verfügung.

# C. Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen

Um den wachsenden und pluraler werdenden individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen an Forschung, Lehre und Studium begegnen zu können, bedarf es im deutschen Hochschulsystem einer funktionalen Differenzierung nach vielfältigen Parametern. Die Herausforderungen für das Hochschulsystem sind quantitativer wie qualitativer Natur, und sie sind in einen zunehmend internationalen Kontext eingebettet. Auf diese Herausforderungen ist eine vertikale Differenzierung des Hochschulsystems eine notwendige, aber keine hinreichende Antwort. Die Metaphorik von „Wettbewerb“ und „Sport“ allein stellt kein geeignetes Leitprinzip der Differenzierung des deutschen Hochschulsystems dar. Die Überbetonung von Tabellen, Rankings und Leistungsvergleichen in einer einzigen Dimension (der Forschungsleistung) ist nicht zweckmäßig im Hinblick auf eine Weiterentwicklung des deutschen Hochschulsystems als Ganzem. Eine weitergehende, nicht ausschließlich vertikale Ausdifferenzierung ist immer Mittel, kein Zweck in sich. Das Ziel, das mit dem Instrument der funktionalen Differenzierung erreicht werden soll, ist eine gesteigerte Leistungsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems in unterschiedlichen Dimensionen mit Blick auf die legitimen Ansprüche verschiedener Individuen und Anspruchsgruppen.

Der Wissenschaftsrat fordert die politischen Entscheidungsträger auf, die finanziellen wie ordnungspolitischen Rahmenbedingungen des Hochschulsystems so zu gestalten, dass sie eine angemessene und funktionsadäquate Differenzierung ermöglichen. Es bedarf des gezielten Einsatzes von Geld und steuerungspolitischen Instrumenten zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Hochschulen über das ganze Leistungsspektrum hinweg. Obwohl die wissenschaftlichen Leistungen von Personen in den Disziplinen und fachlichen Verbänden erbracht werden, müssen im vorliegenden Zusammenhang die Hochschulen als die Subjekte der institutionellen Differenzierung angesprochen

werden, da ihnen aufgrund ihrer gewachsenen Handlungsfähigkeit die Verantwortung für die institutionelle Weiterentwicklung, interne Koordination und die Schwerpunktsetzung in einzelnen Leistungsbereichen zukommt. Adressaten der Empfehlungen des Wissenschaftsrates sind demnach vorrangig die beiden Akteure Politik und Hochschulen.

Der Wissenschaftsrat gibt Empfehlungen zu unterschiedlichen Differenzierungsdimensionen, und zwar dort, wo er bereits in Gang gesetzte Differenzierungsprozesse beobachtet, die eine Gestaltung erfordern (C.I bis C.V), wie auch dort, wo es ihm sinnvoll und notwendig erscheint, Differenzierung aktiver als bislang durch geeignete Maßnahmen voranzutreiben (C.VI bis C.XIV). Im Sinne des Kerngedankens von Differenzierung als Arbeitsteilung handelt es sich bei diesen Empfehlungen nicht um ein Programm, das für jedes Land und jede Hochschule gleichermaßen passend ist, sondern um Empfehlungen für das Gesamtsystem. Die Adressaten sollen bei der Auswahl und Umsetzung von den je eigenen Bedingungen ausgehen.

#### **C.I REGIONALE DIFFERENZIERUNG UND DEMOGRAFISCHE RAHMENBEDINGUNGEN**

---

Die Bedeutung der regionalen Voraussetzungen, unter denen Hochschulen agieren, wird sich nach Ansicht des Wissenschaftsrates verstärken. Die demografischen Dynamiken haben bereits jetzt Einfluss auf die Strategien der Hochschulen, ihre Rekrutierungswege und ihre Angebote. Die Hochschulen sind selbst ein entscheidender Faktor für die Attraktivität von Regionen, sie nehmen daher auf die demografischen Prozesse auch aktiv Einfluss. Die Mitgestaltung regionaler Entwicklung durch die Hochschulen wie die Ausrichtung ihrer eigenen Strategie auf die Bedingungen, unter denen sie operieren, setzt dabei voraus, dass die Aufmerksamkeit für die entsprechenden Entwicklungen erhöht wird. Dazu wollen diese Empfehlungen einen Beitrag leisten.

#### **EMPFEHLUNGEN:**

- \_ Es sind weitere Maßnahmen erforderlich, die die Wanderungsneigung vor allem der westdeutschen Studienanfängerinnen und -anfänger steigern, damit die demografische Entwicklung nicht maßgeblich die Kartierung der differenzierten Hochschullandschaft prägt. |<sup>94</sup> Andernfalls würde auch das Leistungsspektrum der Hochschulen in Abhängigkeit von den jeweiligen demografi-

|<sup>94</sup> Eine solche Maßnahme stellt die von ostdeutschen Bundesländern gestartete Kampagne „Studieren in Fernost“ dar, mit deren Hilfe Studienanfänger/innen aus den alten Bundesländern für ostdeutsche Hochschulstandorte gewonnen werden sollen.

schen Voraussetzungen definiert werden (müssen). Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Hochschulen in Regionen mit Bevölkerungsrückgang, gezielt Angebote von überregionaler, möglichst internationaler Ausstrahlung zu entwerfen und zu verwirklichen, um ihre Wettbewerbschancen zu verbessern. Ferner rät er den Hochschulen in diesen Regionen, eine verstärkte Kooperation mit lokalen Partnern zu prüfen und gegebenenfalls zu nutzen. Die *College-Modelle* der niederländischen Universitäten können für die internationale Ausrichtung der Lehrangebote Anregungsmöglichkeiten geben (vgl. C.V). Die Kombination solcher Sonderformate mit der Teilanpassung des Bildungsangebotes an den regionalen Bedarf soll eine sich möglicherweise beschleunigende Abwanderungstendenz verhindern. Gleichzeitig ist es im Interesse der betroffenen Länder, wenn sie ein Mindestangebot an Studienmöglichkeiten vorhalten, das regionale Entwicklungsmöglichkeiten offen hält. Insgesamt sollte das Thema „Region“ stärker ins Blickfeld des institutionellen Handelns gerückt werden. Der Wissenschaftsrat begrüßt ausdrücklich, dass zu diesem Thema im „Netzwerk mittelgroße Universitäten“ Überlegungen angestellt werden.

- \_ Enge Beziehungen zwischen Hochschulen und regionalen Arbeitsmärkten können Abwanderungstrends stoppen. Daher empfiehlt der Wissenschaftsrat, verstärkt auch institutionelle Formate mit einem engeren Arbeitsmarktbezug – Berufsakademien, Duale Studiengänge, Weiterbildungsangebote – vorzuhalten. Eine zu starke Anlehnung der Studienangebote an den Bedarf einzelner Arbeitgeber ist dabei ebenso zu vermeiden wie eine Überspezialisierung der Studieninhalte, welche die berufliche Weiterentwicklung der Absolventinnen und Absolventen einschränkt.
- \_ Während die Hochschulen in Regionen mit Bevölkerungsrückgang stärker ihre Organisationsfunktion für die gesamte Wissenschaft auch mit Blick auf regionale Bedarfe werden wahrnehmen müssen, droht einigen anderen Hochschulstandorten eine Verschärfung ohnehin schon vorhandener Kapazitätsengpässe. Wenn hier nicht Abhilfe geschaffen wird, werden entweder die Studienbedingungen durch die doppelten Abiturjahrgänge so verschlechtert, dass die Qualität des Studiums unvertretbar sinkt, oder die Studierneigung geht zurück – mit enormen volkswirtschaftlichen Folgekosten. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, das Differenzierungsmuster in den Wachstumsregionen stärker von Aufgabenteilung, Spezialisierung auf einzelne Leistungsbereiche (z. B. Weiterbildung) und Profilbildung her zu entwerfen. Neugründungen und Ausweitungen von Institutionen sollten mit der Schwerpunktsetzung auf neue Funktionsbereiche verknüpft werden. An Standorten mit hohen Zuwächsen in den kommenden Jahren sollte die Ausdifferenzierung spezifischer Segmente erfolgen, z. B. in Form von *Professional Schools* (vgl. B.I.d), in denen überwiegend Ausbildungsfragen im Vordergrund stehen und in denen der Aufbau von Lehrkapazität nicht mehr strikt, sondern nur noch lose an den Aufbau von Forschungskapazität gekoppelt ist.

- \_ Der Wissenschaftsrat empfiehlt generell, die Zahl der Studienplätze an Fachhochschulen überproportional auszubauen. Die Expansion des Hochschulsystems soll zu wesentlichen Teilen im Sektor der Fachhochschulen erfolgen, die zugleich ihr Fächerspektrum ausweiten sollen. |<sup>95</sup>
- \_ Der Wissenschaftsrat mahnt dringlich an, alternative Planungen für unterschiedliche Szenarien von Studienanfängerzahlen zu entwickeln. Insbesondere im Bereich des infrastrukturellen Ausbaus fehlen bereits nach heutigem Stand überzeugende Lösungen. Sollte die Studiennachfrage in den westdeutschen Flächenländern größer ausfallen als in den Berechnungen, die dem Hochschulpakt 2020 zu Grunde liegen, so verschärfen sich die ohnehin vorhandenen infrastrukturellen Probleme. Die weitere Überfüllung ohnehin schon großer Hochschulen ist hierbei keine Option.
- \_ Der Wissenschaftsrat regt eine verstärkte Zusammenarbeit von Hochschulen beim Angebot kooperativer Studiengänge an. In gemeinsam getragenen und verantworteten Studiengängen kann so ein definierter Zeitraum an einer deutschen Partnerhochschule verbracht werden. Auf diese Weise werden auch die Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten für die Studierenden verbreitert. Solche Kooperationen auf Studiengangsebene können auch positive Effekte bei Überlastsituationen haben. Grundsätzlich ist dieses Modell auch mit ausländischen Partnerhochschulen denkbar.

## **C.II      DIFFERENZIERUNG FINANZIELLER HANDLUNGSSPIELRÄUME**

---

Deutschland hat sich durch die so genannte Schuldenbremse im Grundgesetz selbst eine strikte Ausgabendisziplin auferlegt. |<sup>96</sup> Die notwendigen Mehrausgaben im Hochschulbereich, die der Wissenschaftsrat mehrfach angemahnt hat – zuletzt vor allem mit Blick auf die Verbesserung der Qualität der Lehre –, können nur realisiert werden, wenn in den absehbaren Konkurrenzen zwischen den verschiedenen Politikfeldern Wissenschaft und Hochschulen mit überzeugenden Argumenten und glaubwürdigen Verweisen auf ihre gesamtgesellschaftliche Relevanz und Leistungsfähigkeit auftreten. Der Wissenschaftsrat wiederholt die Überzeugung, dass Investitionen in Bildung, Forschung und Entwicklung einen maßgeblichen Beitrag zur Zukunftsfähigkeit Deutschlands leisten. Er fordert die Regierungen von Bund und Ländern daher nachdrücklich dazu auf, an dem Ziel festzuhalten, spätestens 2015 10 % des Bruttoinlandsproduktes für Forschung und Bildung zur Verfügung zu stellen. Die prognostizierte

|<sup>95</sup> Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, Köln 2010, S. 47-51.

|<sup>96</sup> Es handelt sich hier um die grundgesetzlich in den Artikeln 109 und 115 verankerte Begrenzung der Nettokreditaufnahme in Bund und Ländern.

hohe Studiennachfrage und der gesellschaftliche Bedarf an wissenschaftlichem Wissen in seiner gesamten Breite lassen den Personal-, Raum- und Finanzbedarf der Hochschulen insgesamt und auch im Verhältnis zur außeruniversitären Forschung weiter wachsen. Deshalb muss die Prioritätensetzung bei Bildung und Forschung und damit auch bei den Hochschulen selbst unter schwierigen Rahmenbedingungen aufrechterhalten und umgesetzt werden.

Der Wissenschaftsrat sieht dabei mit Sorge, dass die finanziellen Spielräume der Länder für Bildungsausgaben durch die vereinbarten Einsparvolumina eingeschränkt werden, und zwar in signifikant unterschiedlichem Ausmaß. Einige Länder könnten bereits in absehbarer Zeit in die Situation geraten, die Finanzierung der Grundaufgaben im Wissenschaftsbereich, zu denen neben der Finanzierung der Hochschulen auch eine anteilige Finanzierung der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der außeruniversitären Forschungseinrichtungen gehört, nicht mehr aus eigener Kraft in dem erforderlichen Umfang sicherstellen zu können. Die Exzellenzinitiative ist definitiv kein Instrument, um regionale Ungleichheiten auszugleichen, und es wäre mit ihren wissenschafts- und qualitätsgeleiteten Verfahren nicht vereinbar, sie dafür heranzuziehen.

Beobachtbar ist ferner eine Spannung zwischen dem für die Wissenschaft bereit gestellten Finanzvolumen und den Finanzierungsstrukturen. Diese Strukturen erweisen sich an bestimmten Stellen als hinderlich für das Funktionieren der wissenschaftlichen Einrichtungen. So ist die Verschiebung der Anteile von Grund- und Drittmittelfinanzierung zu Lasten einer auskömmlichen Grundausstattung ebenso fragwürdig wie die sich strukturell daraus zwischen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen ergebenden Asymmetrien. Die im Pakt für Forschung und Innovation für die Jahre 2011 bis 2015 vereinbarte jährliche Mittelsteigerung der außeruniversitären Forschungsinstitute um 5 % sind zu begrüßen, bergen aber vor dem Hintergrund voranstehender Ausführungen die schon seit längerem erkennbare Gefahr unbeabsichtigter und aus systemischer Perspektive nicht leistungsförderlicher Differenzierung in den Handlungsspielräumen beider Sektoren. Um solchen für das Gesamtsystem schädlichen Asymmetrien zu begegnen, ist es notwendig, den Hochschulen in gleichem Umfang Mittel für die Forschung bereitzustellen. Die Leistungsfähigkeit der außeruniversitären Forschungseinrichtungen wird durch den verlässlichen Mittelzuwachs gestärkt, während die Hochschulen Antragsaufwand betreiben müssen, um zusätzliche Drittmittel einzuwerben. Dies bindet Forschungskapazitäten im engeren Sinne und gefährdet Kooperationsmöglichkeiten zwischen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Dass sich die föderale Struktur der Finanzierung von Hochschulbildung und Forschung bei Fortbestehen der gegenwärtig geltenden Finanzverteilung zwischen Bund und Ländern nicht in jedem Falle als optimal erweist, ist gerade in der jüngeren Vergangenheit immer deutlicher geworden.

- Obwohl der Wissenschaftsrat die schwierigen Voraussetzungen der Hochschulen für die Einwerbung weiterer Drittmittel in nennenswertem Umfang sieht, empfiehlt er ihnen nachdrücklich eine Diversifizierung ihrer Finanzquellen. Dazu zählen die aktive Einwerbung von Spenden, das Angebot kostenpflichtiger Weiterbildungsprogramme sowie das Engagement auf globalen Bildungsmärkten. Derartige Engagements erfordern gegebenenfalls neue, Erfolg versprechende Geschäftsmodelle sowie zusätzliche Managementstrukturen und Kapazitäten. Zu warnen ist vor der Gefahr von Abhängigkeiten, die sich insbesondere für wertungsbezogene Wissenschaften ergibt. Jedes Engagement im Bereich der Drittmittelinwerbung muss daher seitens der Hochschulleitungen und der politisch Verantwortlichen mit der entsprechenden Sensibilität für solche Gefährdungen begleitet werden. Die Freiheit von Forschung und Lehre darf keinesfalls eingeschränkt werden.
- Mit einer auch seitens der EU angeregten Einführung der Kosten- und Leistungsrechnung können die Hochschulen die Voraussetzungen schaffen, im Rahmen einer Vollkostenrechnung bei Drittmittelinwerbungen bessere Ergebnisse zu erzielen. Die Länder sind aufgefordert, die Hochschulen in finanzieller Hinsicht handlungsfähiger zu machen und Hindernisse zu beseitigen, die der entsprechenden Diversifizierung im Wege stehen.
- Regional unterschiedliche demografische Entwicklungen und die unterschiedlichen finanziellen Möglichkeiten der Länder werden den Handlungsspielraum der Hochschulen definieren und als ungewollter Differenzierungsfaktor wirken, wenn nicht der Einfluss von Bundesprogrammen, länderübergreifenden Ressourcentransfers, eine Flexibilisierung der Finanzzuständigkeiten von Bund und Ländern sowie ein erweiterter Handlungsspielraum der Hochschulen zur Mobilisierung privaten Kapitals diese Randbedingungen kompensieren. Der Wissenschaftsrat warnt angesichts der quantitativen Herausforderungen der kommenden Jahre eindringlich vor einer wechselseitigen Blockade von Bund und Ländern in Finanzierungsfragen, die zum Wegfall von Studienplatzkapazitäten und Forschungsmöglichkeiten in finanzschwachen Ländern führen kann. Die Handlungsalternativen bestehen entweder in einer Erhöhung des Anteils der Länder am staatlichen Finanzaufkommen oder in einer grundgesetzlichen Erweiterung der Kooperationsmöglichkeiten von Bund und Ländern in der Hochschulfinanzierung. In seiner gegenwärtigen Form erweist sich das so genannte Kooperationsverbot von Bund und Ländern als problematisch.
- Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Ländern, Schwerpunkte in einzelnen Leistungsbereichen des Hochschulsektors zu definieren. Die Sicherung qualitativ hochwertiger Studienangebote und die Bereitstellung einer hinreichenden Anzahl von Studienplätzen muss den Schwerpunkt der kommenden Jahre bilden. Funktionale Differenzierung des Hochschulsystems darf dabei nicht

zum Euphemismus für ein Sparprogramm im Hochschulbereich werden. Der Wissenschaftsrat sieht gleichwohl, dass zur funktionalen Differenzierung auch die Konzentration von Mitteln und die Schwerpunktsetzung in einzelnen Leistungsbereichen gehören, die er nachdrücklich empfiehlt. Eine solche setzt allerdings mindestens regionale Abstimmungen voraus, um Dysfunktionalitäten zu verhindern. |<sup>97</sup>

Der Wissenschaftsrat beobachtet eine steigende Bereitschaft, Investitionen in die eigene Weiterbildung zu tätigen. Ob auch der staatliche Hochschulsektor von dieser Tendenz profitieren wird, hängt davon ab, inwiefern er auch durch analoge Finanzierungsmöglichkeiten Studienbedingungen bieten können, die denen privater Hochschulen vergleichbar bleiben. Der Wissenschaftsrat empfiehlt daher den verstärkten Ausbau von Weiterbildungssegmenten an den staatlichen Hochschulen, die für privates Kapital attraktiv sind. Insbesondere hochwertige Weiterbildungsangebote im Bereich des Executive MBA und des LLM sollten ausgebaut werden. Auch hier weist der Wissenschaftsrat auf die für ein solches Engagement notwendigen Geschäftsmodelle und entsprechenden Managementstrukturen hin.

### C.III DIFFERENZIERUNG DURCH INTERNATIONALISIERUNG

---

Die Formierung eines europäischen Hochschul- und Forschungsraumes, die sich unter anderem als Durchsetzung des Bologna-Prozesses und im Ausbau europäischer Forschungsförderstrukturen manifestiert, wirkt zurück auf die nationalen Differenzierungsprozesse und verändert den Handlungsrahmen der deutschen Hochschulen. Vor allem in dieser Hinsicht lässt sich von einer zunehmenden Internationalisierung und Europäisierung des deutschen Wissenschaftssystems sprechen; die Internationalität von Wissenschaft als globaler Kommunikationszusammenhang ist per se gegeben. |<sup>98</sup> Die wachsende Bedeutung supranationaler Akteure hingegen lässt sich beispielhaft an der erheblichen Zunahme der von der Europäischen Union bereitgestellten Finanzmittel aufzeigen. |<sup>99</sup> Zur deutschen Wissenschaftspolitik im Europäischen For-

|<sup>97</sup> Eine solche Absprache ist etwa für den Erhalt der so genannten „Kleinen Fächer“ notwendig.

|<sup>98</sup> Zur begrifflichen Abgrenzung von Internationalität, Internationalisierung, Europäisierung und Globalisierung der Wissenschaft vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur deutschen Wissenschaftspolitik im Europäischen Forschungsraum, Köln 2010, S. 17ff.

|<sup>99</sup> Die im 7. Forschungsrahmenprogramm der EU (Laufzeit 2007-2013) bereitgestellten Mittel belaufen sich auf 53,3 Mrd. Euro. Die Mittel des European Research Council (ERC), bei dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Förderung ihrer Forschungsvorhaben in Form von *Starting Grants* oder *Advanced Grants* beantragen können, liegen für die Gesamtlaufzeit des 7. Rahmenprogramms bei 7,5 Mrd. Euro. Für einen Überblick über die Förderinstrumente der EU vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur deutschen Wissenschaftspolitik im Europäischen Forschungsraum, Köln 2010, S. 34ff.



schungsraum hat der Wissenschaftsrat umfangreiche Empfehlungen vorgelegt. |<sup>100</sup>

Internationale Einflüsse gewinnen für Prozesse institutioneller Ausdifferenzierung an Bedeutung. Die Herausbildung globaler Bildungsmärkte und eine intensiviertere wechselseitige Beobachtung auf der Aggregationsstufe von Wissenschaftssystemen, deren (Gesamt)Leistungsfähigkeit verglichen wird, |<sup>101</sup> verstärken die Debatten über effektive Strukturen und damit die Frage nach der Diversität und institutionellen Ausgestaltung der nationalen Wissenschaftssysteme. Da sich den zu Wissenschaftsgesellschaften gewandelten Industrienationen ähnliche Zukunftsaufgaben stellen und sie diese auch in weitaus stärkerem Maße als bisher in gemeinsamer Verantwortung wahrnehmen (wollen), sind Angleichungsprozesse nicht unwahrscheinlich: auf vergleichbare Probleme wird mit vergleichbaren Lösungen reagiert, und der Wunsch nach einer verstärkten internationalen Zusammenarbeit und Mobilität führt ebenso zu strukturellen Anpassungen wie die Übernahme bewährter Konzepte der Hochschulbildung aus anderen Nationen. |<sup>102</sup>

Solche Angleichungsprozesse haben indes auch eine Kehrseite. Das global anerkannte Differenzierungsparadigma treibt das Paradox hervor, Diversität *zwischen* den Hochschulsystemen langfristig möglicherweise in dem Maße zu verringern, wie sie *innerhalb* der Hochschulsysteme zur Durchsetzung gelangt. Anders formuliert: Alle Hochschulsysteme könnten am Ende auf dieselbe Weise differenziert sein. Die Berücksichtigung nationaler und kultureller Besonderheiten wie der historischen Formation von Hochschulsystemen ist jedoch auch bei der Gestaltung konkreter Differenzierungsprozesse unabdingbar. Die simple Adaptation abstrakter vermeintlicher *Best Practice*-Modelle von Differenzierung verbietet sich.

|<sup>100</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur deutschen Wissenschaftspolitik im Europäischen Forschungsraum, Köln 2010. Zur Situation der Hochschulen vgl. insbesondere S.100 ff und S.145-147.

|<sup>101</sup> Die OECD stellt die Daten für entsprechende Systemvergleiche bereit.

|<sup>102</sup> Vgl. etwa die Formierung eines Fachhochschulsektors in Österreich, der Schweiz und Finnland in den 1990er Jahren. Förderprogramme, die wie die Exzellenzinitiative der Herausbildung von forschungsintensiven, international wettbewerbsfähigen Institutionen dienen sollen, existieren in Russland, Spanien, Frankreich, Malaysia, Japan und Tschechien, wobei nicht alle Initiativen als wettbewerbliches Verfahren wie in Deutschland organisiert sind.

- \_ Eine künstliche Trennung von international orientierten und regional orientierten Hochschulen hält der Wissenschaftsrat für nicht angemessen. |<sup>103</sup> Auch wenn die Formen und Grade des internationalen Engagements variieren, ist der internationale Bezugsrahmen, speziell auch der europäische, für keine Hochschule prinzipiell auszuschließen.
- \_ Der Wissenschaftsrat empfiehlt einzelnen Hochschulen, einen Schwerpunkt in der Hinwendung zu europäischen Förderinstrumenten zu setzen (z. B. mit der Einwerbung europäischer Forschungsfördergelder, der Rekrutierung von ERC-Grant-Holdern, gemeinsamer Programmplanung etc.) und das darin enthaltene Potential zur Differenzierung verstärkt zu nutzen. Diese Instrumente sind nicht für jede Hochschule gleichermaßen geeignet. Gerade Universitäten, deren fachliches Profil den Themen des jeweiligen Forschungsrahmenprogramms kompatibel ist, können sich allerdings auf diese Weise ein spezifisch europäisches Profil geben und Partnerschaften gezielt ansteuern und etablieren, für die die europäischen Strukturen eine geeignete Plattform bilden.
- \_ Der Wissenschaftsrat regt an, einige multilinguale Campus zu bilden und an einigen Hochschulen verstärkt Schwerpunkte im Bereich bilingualer oder mehrsprachiger Bachelor- oder Masterprogramme zu setzen. Diese können auch als Rekrutierungsinstrumente für ansonsten sehr gut qualifizierte Studierende dienen, für die einzig das Deutsche eine hohe Eingangshürde darstellt. Für diese Studierenden sollten verstärkt Deutschkurse angeboten und Finanzierungsformen geschaffen werden. Die gezielte Rekrutierung ausländischer Studierender, ggf. aus Schwerpunktregionen, kann für diese Hochschulen Profil bildend werden. Bei der Einrichtung entsprechender Angebote sind allerdings fach- und disziplinspezifische Voraussetzungen zu berücksichtigen. Die Bedeutung des Deutschen ist für die Rechtswissenschaften und die Geisteswissenschaften anders zu gewichten als etwa für die Mathematik oder die Ingenieurwissenschaften. Der Wissenschaftsrat fordert Bund und Länder auf, die rechtlichen Voraussetzungen zum Verbleib der Absolventinnen und Absolventen zu schaffen.
- \_ Der Wissenschaftsrat empfiehlt den deutschen Hochschulen, den Export von Bildungsangeboten ins Ausland dafür zu nutzen, ihre internationale Sichtbarkeit zu erhöhen, stabile Kooperationen anzubahnen, Forschungsnetzwerke zu bilden und den Radius der Rekrutierung von wissenschaftlichem Nach-

|<sup>103</sup> Beispielhaft sei die TU Clausthal genannt, die zugleich enge Regionalbezüge und einen hohen Grad an Internationalisierung v. a. ihrer Studierendenschaft aufweist. Unter den Fachhochschulen erreicht etwa die Fachhochschule Köln eine große Zahl von Bildungsausländern mit ihrem Studienangebot.

wuchs auszuweiten. |<sup>104</sup> Wo rechtliche Hindernisse bestehen, rät der Wissenschaftsrat zu deren Abbau. Der Ausbau von Geschäftsaktivitäten der staatlichen Hochschulen sollte langfristig auch dazu genutzt werden, die konkrete Hochschule unabhängiger von den öffentlichen Haushalten zu machen.

- \_ Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Ländern, das Engagement einzelner Hochschulen in der Rekrutierung ausländischer Studierender und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in geeigneten Fällen bei Zielvereinbarungen und in der leistungsorientierten Mittelvergabe zu berücksichtigen.
- \_ Eine Eröffnung verlässlicher und transparenter Karriereperspektiven ist eine Voraussetzung für die Rekrutierung auch ausländischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Insgesamt bedarf es einer langfristigen Planung mit einer klugen Mischung aus Neuberufungen und Karriereförderungen. Der Wissenschaftsrat spricht sich daher für den Ausbau von *tenure-track*-Angeboten im Bereich der wissenschaftlichen Karriereförderung aus. Es bedarf dringend neuer Impulse, um für eine größere Zahl von jungen Forscherinnen und Forschern frühe Selbständigkeit, verlässliche Karrierewege und damit größere Attraktivität für eine wissenschaftliche Tätigkeit in Deutschland zu schaffen. Arbeits- und tarifrechtliche Regelungen, die wissenschaftsspezifische Besonderheiten nur unzureichend berücksichtigen, sind dafür auf den Prüfstand zu stellen. |<sup>105</sup>
- \_ Der Aufbau grenzüberschreitender „Hochschulregionen“ sollte vorangetrieben werden. Gemeinsame Studienangebote mit gemeinsamen Abschlüssen, die gemeinsame Nutzung von Infrastrukturen und die Vertiefung von Forschungsk Kooperationen leisten einen wichtigen Beitrag zur Formierung des Europäischen Wissenschaftsraumes aus eigener Initiative. Die Integration unterschiedlicher Studiensysteme und institutioneller Kulturen sollte dabei als Vorteil und Weiterentwicklung nationaler Gegebenheiten aufgefasst werden.

#### **C.IV    AUSDIFFERENZIERUNG VON STUDIENGÄNGEN**

---

Beobachtbar ist eine Vervielfältigung zahlreicher, z. T. hoch spezialisierter Studienprogramme auch schon im Bereich des Bachelor. Dies ist in der Regel dysfunktional, zumal bei universitären Bachelorprogrammen, da die Universitäten auch im grundständigen Studium für die Pflege und Weiterentwicklung der

|<sup>104</sup> Beispiele hierfür sind die Deutsch-Türkische Universität in Istanbul, die German University of Technology (GUTech) in Oman, die Deutsch-Kasachische Universität oder das German Institute of Science and Technology in Singapur.

|<sup>105</sup> Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu einem Wissenschaftstarifvertrag und zur Beschäftigung wissenschaftlicher Mitarbeiter, in: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 2004, Bd. I, Köln 2005, S. 221-272, hier S. 233-242.

Disziplinen verantwortlich sind. Hier sieht der Wissenschaftsrat eine klare Differenzierungsgrenze.

#### **EMPFEHLUNGEN:**

- \_ Der Wissenschaftsrat warnt davor, die Profilbildung der eigenen Hochschule über die Ausdifferenzierung hoch spezialisierter Bachelorangebote zu betreiben und auf diese Weise Anschlussprobleme zu Masterprogrammen anderer Hochschulen und Mobilitätshemmnisse für die Studierenden zu erzeugen. Er rät dringend davon ab, die Studienangebote in der Bachelorphase mehrheitlich von einem spezialisierten Masterprogramm her zu konstruieren, um auf diese Weise die Rekrutierung für die eigenen Masterprogramme sicherzustellen.
- \_ Der Wissenschaftsrat betont, dass die Bachelorprogramme nicht durch Über spezialisierung den Berufseinstieg und die berufliche Entwicklung erschweren dürfen und zugleich prinzipiell anschlussfähig sein müssen an Masterstudiengänge anderer Hochschulen und affiner Fächer.
- \_ Ferner lehnt der Wissenschaftsrat Überlegungen ab, einen eigenen Zweig für berufliche Abschlüsse innerhalb der Hochschulen zu schaffen. |<sup>106</sup> Auch wenn der Wissenschaftsrat sich klar für deren Binnendifferenzierung ausspricht und auch eine berufspraktische Orientierung von Teilbereichen der Hochschulen befürwortet, betont er doch die Notwendigkeit eines zentralen wissenschaftlichen Anspruches in allen Studienprogrammen. Die Einführung von beruflichen Abschlüssen an Hochschulen im Unterschied zu akademischen würde nicht nur ein neues Reputationsgefälle erzeugen, sondern auch eine Erosion von wissenschaftlichen Standards in den entsprechenden Bereichen der Hochschule einleiten, zumal die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt ungewiss ist. Die funktionale Aufgabenteilung zwischen einem in Deutschland traditionell starken Sektor beruflicher Fort- und Weiterbildung und dem tertiären Sektor würde auf diese Weise nicht verbessert, sondern gefährdet. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, symbolische Statuskonkurrenzen zu vermeiden und das berechtigte Anliegen einer verbesserten Durchlässigkeit zwischen beruflichem und akademischem Bildungsbereich auch seitens der Hochschulen aktiv aufzugreifen.

|<sup>106</sup> Die belgischen *Hogescholen* haben eine entsprechende Struktur: hier werden berufliche und akademische Abschlüsse angeboten, wobei die Qualitätssicherung des akademischen Teiles über eine enge Kooperation mit einer Universität erfolgt. Auch in manchen amerikanischen *Community Colleges* und in einigen der *State Universities* (z. B. in Kalifornien) gibt es die Trennung von „academic degrees“ und „professional degrees“.

Der Wissenschaftsrat hat bereits mehrfach festgestellt, dass das vorhandene Typenspektrum in Deutschland nicht ausreicht, um den Leistungserwartungen, die an das Hochschulsystem als Ganzes gerichtet werden, adäquat zu entsprechen. Mit dem Anwachsen der Studierendenzahlen und umfangreicher werdenden individuellen wie gesellschaftlichen Ansprüchen an die Hochschulen wächst die Notwendigkeit zur Ausprägung weiterer institutioneller Typen und -formate und zur Zulassung experimenteller Formen. Diese können sich auf Spezialfunktionen konzentrieren, wie es bereits jetzt schon die Duale Hochschule, spezifische Weiterbildungshochschulen oder die Fernuniversität Hagen tun. In der gegenwärtigen Hochschullandschaft lässt sich der Trend beobachten, eine institutionelle Weiterentwicklung und Schwerpunktsetzung hauptsächlich in Richtung der Forschungsvertiefung zu betreiben. Programme wie die Exzellenzinitiative von Bund und Ländern und Landesprogramme vergleichbaren Zuschnitts setzen entsprechende Anreize. In europäischen Nachbarländern sind eine Reihe weiterer institutioneller Typen etabliert, die entweder Teil der jeweiligen Hochschulgeschichte sind oder aus anderen Hochschulsystemen importiert wurden. Dabei vermag besonders das niederländische *College*-Modell zu überzeugen, das zu den disziplinären grundständigen Studienangeboten eine Alternative darstellt, indem es ein interdisziplinäres, vom *studium generale* inspiriertes Bachelorprogramm bietet. Solche *Colleges* haben sich in den Niederlanden rasch als ein nachgefragtes Hochschulformat etabliert. |<sup>107</sup>

**EMPFEHLUNGEN:**

- \_ Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Typenzwang dahingehend zu lockern, dass die Erprobung von neuen Hochschultypen und -formaten jenseits von Universitäten und Fachhochschulen befördert wird. Dabei soll es vor allem auch um Einrichtungen gehen, die der akademischen Lehre stärkeres Gewicht einräumen.
- \_ Der Wissenschaftsrat schlägt vor, in geeigneten Hochschulen auch auf der Organisationsebene ein Angebot für besonders leistungsbereite und motivierte Studierende zu machen. Er empfiehlt die Einrichtung einiger *Colleges*, die sich an ausländischen Vorbildern orientieren können, insbesondere an dem in den Niederlanden praktizierten Modell. Diese *Colleges* können als Untereinheiten bestehender Universitäten eingerichtet werden, sollen aber eine eigene

|<sup>107</sup> Eine exemplarische Beschreibung eines *Colleges* findet sich im Anhang dieser Empfehlungen (vgl. D.1.2.A).

organisatorische Struktur erhalten. Der Unterricht soll in kleinen Gruppen von bis zu 25 Studierenden pro Kurs erfolgen. Durch den Einsatz von Personal mit einem Schwerpunkt in der Lehre und die Nutzung der an der Universität vorhandenen Infrastruktur können die Kosten pro Studienplatz auf dem Niveau vergleichbarer Studienplätze in den Fakultäten gehalten werden. Die Einrichtung entsprechender Segmente mit guten Betreuungsrelationen sollte seitens der Länder im Rahmen von Experimentierklauseln rechtlich und finanziell ermöglicht werden. Der Wissenschaftsrat sieht in der Einrichtung solcher *Colleges* eine Chance, das Angebotsspektrum von Studienformaten für Studienanfänger zu erweitern. Die zu Anfang des Studiums breitere Orientierung entspricht den Neigungen etlicher Studienanfängerinnen und -anfänger. Die gesellschaftlich zunehmend stärker eingeforderte Kompetenz im Umgang mit Interdisziplinarität kann in einem solchen Format bereits in der Studieneingangsphase erworben werden, ohne zu Lasten disziplinärer Vertiefung zu gehen. Der Wissenschaftsrat sieht zudem in einer Studieneingangsphase, die auf wissenschaftlichem Niveau Kenntnisse in verschiedenen Disziplinen und den Umgang mit verschiedenen Fachkulturen ermöglicht, eine Chance für Studierende, ohne Zeitverlust ihre Studienfachneigung zu präzisieren. Intendiert ist eine Ergänzung für einen Teil von Studienanfängerinnen und -anfängern mit breitem fachlichem Interesse, keine Ersetzung der disziplinären grundständigen Bachelorstudiengänge. Als Sonderfall des *Colleges*, das üblicherweise Kurse aus den Natur-, Geistes-, und Sozialwissenschaften kombiniert, hält der Wissenschaftsrat auch die Einrichtung eines *Colleges* für bedenkenswert, das auf den Bereich der Natur- und Lebenswissenschaften fokussiert ist.

- \_ Der Wissenschaftsrat befürwortet ferner die Weiterentwicklung eigenständiger *Professional Schools* in der deutschen Hochschullandschaft. Neben *Law Schools* und *Business Schools* bildet sich so etwa an der TU München mit der „TUM School of Education“ ein weiteres berufsfeldbezogenes Segment heraus. Der Wissenschaftsrat hält es angesichts dieser Entwicklung auch für erwägenswert, das vielfach in den Universitäten aufgegangene Format der Pädagogischen Hochschule auf sein Potential für eine Neuerprobung, zumal als Teilssegment innerhalb der Universität, hin auszuleuchten. | <sup>108</sup>
- \_ Der Wissenschaftsrat empfiehlt die Einrichtung und Erprobung von Hybridinstitutionen, die Teile „klassischer“ Universitäten, Fachhochschulen und Kunsthochschulen dort kombinieren, wo sich Themenfelder auf diese Weise interdisziplinär erarbeiten lassen oder wo die Zusammenführung institutio-

| <sup>108</sup> Vgl. auch Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, Köln 2001, S. 45-47.

neller Kulturen und Wissensbereiche – z. B. von Universität und Kunsthochschule – konzeptionell vorangetrieben werden soll.

- \_ Um die Diversifizierung der Hochschultypen und die Etablierung neuer Formate jenseits von Universitäten und Fachhochschulen nicht durch die Aufrechterhaltung einer ausschließlich binären Typendifferenz zu blockieren, empfiehlt der Wissenschaftsrat, die faktische Ausdifferenzierung des Hochschulsektors in den Anerkennungs- und Genehmigungsverfahren der Länder auch terminologisch nachzuvollziehen. Die Anerkennung einer Hochschule sollte nicht in jedem Falle als Universität oder Fachhochschule erfolgen müssen, sondern in begründeten Fällen davon abweichen können. Es kann weitere Hochschulen geben, die das Promotionsrecht ausüben und doch nicht Universität sind. So wird der Trend, den Universitätsbegriff durch eine Überfüllung mit zahlreichen Ausnahmeformaten in den semantischen Kollaps zu treiben, gestoppt und zugleich verhindert, dass über die Terminologie eine Fülle von Ansprüchen erzeugt wird. Der Wissenschaftsrat erwartet, dass Modelle, die sich mittelfristig bewähren, sich zu einem konsistenten Typus verfestigen werden.

#### **C.VI DIFFERENZIERUNG DURCH KOOPERATION**

---

Kooperationen – bis hin zur Fusion von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen – haben sich bereits in der Vergangenheit als Differenzierungsinstrumente erwiesen. Die Wanderung von Studierenden über die Grenzen von Bildungsbereichen und Hochschultypen hinweg kann als eigener Differenzierungstreiber wirken und im Rahmen von Kooperationen gezielt befördert werden. Neben die Etablierung von Kooperationen zwischen Hochschulen oder Institutionen tritt als ein zunehmend bedeutsamer werdender Differenzierungsfaktor die Bildung von Hochschulverbänden. Der Wissenschaftsrat sieht hier einen Weg, der international gleichfalls an Bedeutung gewonnen hat. Insgesamt hält der Wissenschaftsrat Kooperationen für ein geeignetes Instrument, auf veränderte Verhältnisse von Bildungsbereichen und Hochschultypen zu reagieren, ohne zu einer aus seiner Sicht wenig hilfreichen Entdifferenzierung hinzuleiten.

#### **EMPFEHLUNGEN:**

- \_ Der Wissenschaftsrat regt an, hochschultypübergreifende Kooperationen zu etablieren, die den Wechsel von Studierenden und Absolventinnen und Absolventen zwischen Hochschulen verschiedenen Typs erleichtern. Er sieht hierin einen Weg, die institutionelle Differenzierung selbst voranzutreiben.

Einzelne Hochschulen sollten sich durch ein besonderes Engagement für solche Transferprozesse profilieren.

- \_ Der Wissenschaftsrat empfiehlt, die Ausdifferenzierung des Hochschulsektors durch die Stärkung der Verbundidee voranzutreiben. Er begrüßt und unterstützt die Bildung von Hochschulverbänden überall dort, wo sie eine Orientierungsfunktion übernehmen und als Mittel funktionaler Absprachen zwischen den beteiligten Institutionen genutzt werden. Er befürwortet eine stärkere Rolle entsprechender Netzwerke, wenn die beteiligten Hochschulen Mobilitätshindernisse für Studierende abbauen, Angebote aufeinander abstimmen, die Ähnlichkeit der beteiligten Einzelinstitutionen beschreiben und nach außen kommunizieren. Die strategische Ausrichtung der Hochschulen auf gemeinsame Ziele kann auf diese Weise ebenso befördert werden wie eine effektive Abstimmung im Hinblick auf das Leistungsspektrum. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, Allianzen in unterschiedlichen Leistungsdimensionen einzugehen, vor allem auch die Fragen nach Studienorganisation und Lehre zu verfolgen.
- \_ Der Wissenschaftsrat regt an, funktionierende Verbände als Plattform für Leistungsvergleiche zu nutzen (so genannte *benchmarking clubs*). Er rät dazu, die hierfür erforderlichen Daten auszutauschen. Der Wissenschaftsrat hält die Verbände zudem für geeignete Instrumente, um eine Kooperation über die Grenzen von Hochschultypen zu erleichtern. Komplementäre Verbände im Spektrum der Universitäten wie der Fachhochschulen sind hier ebenso denkbar wie die Mitgliedschaft geeigneter Fachhochschulen in einem Universitätsverbund und vice versa. |<sup>109</sup>
- \_ Der Wissenschaftsrat empfiehlt, das Verbundmodell insbesondere zur Konstituierung und Vertiefung von Hochschulregionen zu nutzen, wie dies im Falle der Hochschulregion Ruhr zu beobachten ist. Er regt an, solche Regionalverbände hochschultypübergreifend weiterzuentwickeln. Im Zuge der Europäisierung sollen dabei insbesondere grenzüberschreitende Hochschulregionen verstärkt als Option wahrgenommen werden.
- \_ Zusammenschlüsse unterhalb der Ebene der Gesamtinstitutionen können die Länder in Form gemeinsamer Kooperationsplattformen fördern. Von mehreren Hochschulen getragene Forschungszentren |<sup>110</sup> oder Institute |<sup>111</sup> stellen einen Schritt institutioneller Vernetzung auf verbindlicher Grundlage dar.

|<sup>109</sup> Auf internationaler Ebene ist dies bereits durch die Mitgliedschaft einiger deutscher Fachhochschulen in der European University Association (EUA) verwirklicht. Die EUA besitzt jedoch als Dachorganisation ein zu wenig ausgeprägtes Profil, um eine Differenzqualität zu erzeugen.

|<sup>110</sup> Ein Beispiel hierfür ist das Wissenschaftszentrum Straubing.

|<sup>111</sup> Das Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster bietet gemeinsam mit der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster Studiengänge für das Lehramt an Berufskollegs an. Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, Köln 2010.



Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Ländern, von diesem Instrument bevorzugt Gebrauch zu machen, da es die institutionelle Integrität der beteiligten Partner nicht antastet und zugleich die Kooperationsbeziehungen von persönlichen Kontakten unabhängiger und so dauerhafter macht. Ein Beispiel für eine regionale Vernetzung auf fachlicher Ebene bildet die Scottish Universities Physics Association (SUPA) der Universitäten Aberdeen, Edinburgh, Glasgow und St. Andrews.

- \_ Fusionen von Hochschulen oder von Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen können zu einer Steigerung von Leistungsfähigkeit beitragen.<sup>| 112</sup> Fusionsbestrebungen sind jedoch nur dann von Erfolg gekrönt, wenn die beteiligten Institutionen in einem solchen Prozess von den Vorteilen überzeugt und die institutionellen Kulturen aneinander anschlussfähig sind. Der Wissenschaftsrat wirbt dafür, bei bereits angestoßenen Fusionsüberlegungen die Frage nach den institutionellen Formaten jeweils mit zu stellen und Modelle zu erproben, die nicht zwingend eine eindeutige Festlegung auf die Regelgestalt eines Hochschultypus erfordern. So kann ein neuartiges Format die Akzeptanz einer mitunter schwierigen Zusammenführung von institutionellen Einheiten erhöhen. Für die Länder und – mit Blick auf die Zusammenführung von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen – den Bund sollten Fusionen ein nur behutsam einzusetzendes Mittel darstellen, um leistungsfähigere Einheiten im Hochschulbereich zu schaffen und strukturelle Neuerungen im Hinblick auf spezifische gesellschaftliche Anforderungen einzuführen. Bei Fusionen sollten nicht primär Sparziele verfolgt werden. Angesichts der anhaltend hohen Studiennachfrage sieht der Wissenschaftsrat derzeit keinen Anlass, umfassende Überlegungen zu Standortkonzentrationen anzustellen.
- \_ Zu warnen ist angesichts eines international beobachtbaren Trends, die Sichtbarkeit einer Institution durch Größe zu erzielen, vor Fusionsüberlegungen, die dem Modell der sehr großen Universität oder Fachhochschule folgen. Der Wissenschaftsrat bezweifelt, dass die (gemessen an der Studierendenzahl) sehr große Hochschule als Modell verallgemeinerbar ist und dass weitere Hochschulen dieses Typs im deutschen Hochschulsystem funktional wären.
- \_ Mit Blick auf die Notwendigkeit, Durchlässigkeit zwischen den Aus- und Fortbildungssystemen der beruflichen Seite und den Hochschulen zu verbessern, hält der Wissenschaftsrat in bestimmten Bereichen (z. B. Steuerwesen, therapeutische Gesundheitsberufe etc.) den Ausbau organisierter Kooperationen

<sup>| 112</sup> Sowohl in Belgien als auch in Dänemark sind aus Fusionsprozessen unterschiedlicher Natur Hochschulen oder Hochschulkooperationen hervorgegangen, die Erfolg versprechend sind. Auch die deutsche Hochschullandschaft weist in ihrer jüngeren Geschichte mit dem Karlsruher Institut für Technologie, der Leuphana Universität Lüneburg und der HafenCity Universität in Hamburg Fusionen auf, die Anspruch auf strukturelle Innovation erheben können.

zwischen Hochschulen und Institutionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung für sinnvoll. Im Rahmen getrennter Institutionen sollen inhaltlich integrierte Programme entwickelt und die Anrechnung von zuvor erbrachten Leistungen und erworbenen Kompetenzen verbessert werden. Der Wissenschaftsrat sieht hier eine Chance für die Schwerpunktbildung einiger Fachhochschulen. Auch in Berufsfeldern, deren Akademisierung sachlich geboten ist, sollen fachschulische und hochschulische Ausbildungen inhaltlich enger zusammengeführt werden. | <sup>113</sup>

\_ Wo berufliche Bildung einer Verwissenschaftlichung bedarf, kann dies nur durch die enge Verzahnung mit wissenschaftlichen Studiengängen und die verbesserte Durchlässigkeit für Absolventinnen und Absolventen geschehen, nicht jedoch durch eine (sei es auch nur symbolische) Aufhebung der Grenze von akademischer und beruflicher Bildung. Aus Sicht des Wissenschaftsrates stellt daher eine Verleihung des Abschlusses „Bachelor professional“ durch berufliche Bildungsanbieter kein geeignetes Mittel dar, um die klaren Unterschiede vorhandener Ausbildungsformate in Deutschland transparent zu machen. Die Verleihung des Abschlusses „Bachelor“ auch in nicht-akademischen Feldern wäre irreführend und würde zur Entwertung des akademischen Zertifikats führen.

## **C.VII DIFFERENZIERUNG DES FACHHOCHSCHULSEKTORS**

---

Der Wissenschaftsrat hat in seinen jüngsten Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem ein klares Votum für einen ausdifferenzierten Fachhochschulsektor formuliert. Wenn das Differenzierungsparadigma auch im Segment der Fachhochschulen Wirkung entfalten soll, so bedarf es der Erweiterung unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten für Fachhochschulen. Der Wissenschaftsrat hat entsprechende Empfehlungen vorgelegt, deren für den Differenzierungsgedanken wichtigste hier abgekürzt wiedergegeben werden | <sup>114</sup>

### **EMPFEHLUNGEN**

\_ Der Wissenschaftsrat befürwortet eine kompetenzorientierte Weiterentwicklung einzelner Fachhochschulen jenseits der Möglichkeiten des Regelfalles,

| <sup>113</sup> Dies soll jedoch nicht mit der Einführung neuer Abschlussarten („professional degrees“) verbunden werden. Es geht um die Verbesserung der Kooperation wie der Übergänge, nicht um die Vermischung der Abschlüsse.

| <sup>114</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, Köln 2010.

wobei der Stellenwert und die Qualität der Lehre, die die Fachhochschulen auszeichnen, unbedingt erhalten bleiben sollen. Er empfiehlt länderspezifische Öffnungsklauseln und Experimente, um Diversifizierungen im Fachhochschulsektor zu befördern.

- \_ Fachhochschulen sollen in Bereichen, die durch Forschungsqualität besonders ausgewiesen sind, mit einer flexiblen Personalstruktur (temporär zu besetzende Forschungsprofessuren mit 9 SWS Lehrdeputat, Mittelbau) auch von der Regelgestalt dieses Hochschultyps abweichende Arbeitsbedingungen etablieren können. Die Beteiligung der entsprechenden Bereiche an kooperativen Promotionen soll sichergestellt sein.
- \_ Einige Fachhochschulen sollen einen Beitrag dazu leisten, das Fächerspektrum der Fachhochschulen auszuweiten. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, auch Teile der Lehrerausbildung an Fachhochschulen anzusiedeln.
- \_ Empfohlen wird die Einrichtung von Kooperationsplattformen von Fachhochschulen und Universitäten. Sie können genutzt werden für gemeinsame Forschungsvorhaben, die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, kooperative Studienangebote oder die Kooperation mit Dritten (Privatunternehmen oder außeruniversitäre Forschungseinrichtungen). Die Initiative zur Gründung einer solchen Kooperationsplattform kann von den Hochschulen oder dem Land ausgehen.

#### **C.VIII DIFFERENZIERUNG DES UNIVERSITÄTSSEKTORS**

---

Deutschlands Bildungs- und Wissenschaftssystem muss sich in einem globalen Zusammenhang bewähren. Der internationale Trend geht hin zur Stärkung einer kleinen Zahl forschungsstarker Universitäten an der Spitze eines pyramidalen Institutionengefüges – und oft in scharfer Abgrenzung von Institutionen, die in dem notwendigen und legitimen Spektrum unterschiedlicher Anspruchs- und Leistungsniveaus Forschungsleistungen erbringen oder ihre Lehrfunktion in den Vordergrund stellen. Das von amerikanischen Spitzenuniversitäten inspirierte Modell der „Super Research University“ oder der „World Class University“ wird inzwischen weltweit imitiert. Nationale Hochschulsysteme in Europa und Asien werden so umstrukturiert, dass die Herausbildung mindestens einer diesem Modell entsprechenden Universität möglich wird. |<sup>115</sup> Das politische Ziel

|<sup>115</sup> Die Fusionsprozesse im dänischen Hochschulsektor waren von solchen Erwägungen ebenso mit beeinflusst, wie es die aktuellen Überlegungen einer Reform des tschechischen Hochschulwesens sind. Vgl. das White Paper der Tschechischen Regierung vom Januar 2009 und die entsprechende „Expert Response to Czech Republic Ministry of Education January 2009 White Paper on Tertiary Education“. OECE EDU/EDPC (2009) 22 von Dezember 2009. Auch die Initiative zur Stärkung der französischen Universitäten offenbart eine ähnliche Tendenz, Russland vergibt die Titel „Nationale Forschungsuniversität“ und „Univer-

ist dabei die Steigerung der Attraktivität eines nationalen Hochschulsystems durch den Anschluss an diese Spitzengruppe. Wenn Deutschland sich an diesem institutionellen Wettbewerb erfolgreich beteiligen möchte, so wird eine moderate Stratifizierung des Universitätssektors nicht zu umgehen sein. Im künftigen Hochschulsystem müssen darum bestimmte Universitäten sich durch eine in der Summe höhere Forschungsleistung auszeichnen. Sie sollen mit den internationalen Spitzenuniversitäten eine eigene Gruppe von Konkurrenten bilden können. Einer starken außeruniversitären Forschungslandschaft müssen zudem einige Universitäten gegenüberstehen, die eine Führungsrolle bei der Organisation von Wissenschaftsgebieten übernehmen können.

Die Differenzierung des Universitätssektors darf sich indes nicht auf eine eindimensionale Stratifizierung beschränken. Gerade die Schwerpunktbildung in weiteren Leistungsbereichen neben der Spitzenforschung ist für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Wissenschaft und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses von zentraler Bedeutung. Dabei ist darauf zu achten, dass das Verhältnis von Regelfall und Ausnahmeformat einer Universität nicht einen normativen Vorzeichenwechsel erfährt, der zur Delegitimierung und finanziellen Schlechterstellung der „Normaluniversität“ führt und die Universitäten letztlich veranlasst, um den Preis von Dysfunktionalitäten auch des Gesamtsystems bestimmte Leistungsbereiche zu vernachlässigen.

#### **EMPFEHLUNGEN:**

– Der Wissenschaftsrat empfiehlt angesichts der internationalen Wettbewerbssituation die Ausdifferenzierung einer Gruppe von Universitäten fortzusetzen, die aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit in diesen Wettbewerben bestehen können. Die Erhöhung der diesen Universitäten zur Verfügung stehenden Mittel kann insbesondere dazu dienen, die Wahrscheinlichkeit der Einwerbung europäischer Forschungsgelder und der Rekrutierung ausländischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu erhöhen. Für die internationale Stellung des deutschen Wissenschaftssystems ist dies in hohem Maße zweckdienlich. Eine solche Privilegierung ist dann zu rechtfertigen, wenn sie einen Zu-

satz von Weltrang“, letzterer verbunden mit einer zusätzlichen Ausschüttung von 42 Mio. Euro pro Institution. Die Exzellenzinitiative in Malaysia setzt gleichfalls bei den institutionellen Akteuren an und verfolgt das Ziel, für einige Universitäten internationale Konkurrenzfähigkeit herzustellen. Vgl. für Europa und Asien insgesamt auch: Deem, R.; Lucas, L.; Mok, K.: The „World Class“ University in Europe and East-Asia: Dynamics and Consequences of Global Higher Education Reform, in: Kehm, B.; Stensaker, B. (Hrsg.): *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam, Boston, Taipei 2009, S. 117-134. Aus der Perspektive der Weltbank Salmi, J.: *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, Washington 2009.

gewinn an wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit bedeutet. Sie darf keinesfalls durch die Absenkung des Gesamtniveaus der Forschung an den Hochschulen herbeigeführt werden.

- \_ Eine finanziell bessere Ausstattung ausgewählter Institutionen muss durch die Verbesserung der Wechsellmöglichkeit für einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler flankiert werden. Eine bessere Ausstattung und bessere Forschungsmöglichkeiten an einigen Universitäten werden eher allgemein akzeptiert, wenn die einzelnen Forscherinnen und Forscher nicht durch formale Hürden daran gehindert werden, eine Position an den entsprechenden Universitäten anzustreben und zu erreichen. Der Wissenschaftsrat begrüßt, dass ein im kommenden Jahr in Kraft tretender Staatsvertrag die Abgeltung von Versorgungsansprüchen zwischen den Ländern regelt. Er sieht darin einen wichtigen Schritt zur Beseitigung von Mobilitätshemmnissen und verbindet damit die Erwartung, dass gegebenenfalls weiter bestehende Hürden einvernehmlich abgebaut werden.
- \_ Der institutionelle Regelfall einer Universität soll weiterhin eine weniger als Gesamtinstitution denn in ihren Einzelsegmenten profilierte Universität sein. Die fachlich relativ breit aufgestellte und in einigen Schwerpunktbereichen forschungsintensive Universität braucht dabei klare politische Unterstützung. Nicht der Begriff der Exzellenz in der Forschung, sondern derjenige der Qualität in den verschiedenen Leistungsdimensionen muss entscheidend für die Bewertung dieser Universität sein. Hierzu zählen eine enge Verbindung zur Region und strategische internationale Partnerschaften, qualitativ hochwertige Lehre mit einem Kapazitätsschwerpunkt im Bachelorbereich, etablierte Kooperationen mit anderen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen oder vor Ort ansässigen Unternehmen. Die internationale Sichtbarkeit nicht der Gesamtinstitution, sondern einzelner Forscherinnen und Forscher sowie einzelner Forschungsbereiche wird für diese Universitäten maßgeblich sein. Die international orientierte Universität hingegen, die sich als institutioneller Akteur in den weltweiten Wettbewerb mit forschungsstarken Hochschulen des Modells „Super Research University“ oder „World Class University“ begibt, wird der Ausnahmefall zu dieser Regel bleiben und sollte daher nicht zum Leitbild avancieren.
- \_ Der Differenzierung des Universitätssektors sind Grenzen zu setzen, wo sie die innere Einheit insbesondere der Universität als Institution in der spezifisch deutschen Wissenschaftstradition gefährdet. Eine Aufspaltung der Institutionen in reine Forschungsuniversitäten und reine Lehruniversitäten würde gravierende Schäden anrichten. Die Ausstattung aller Universitäten muss unter anderem die prinzipielle Forschungs- und Drittmittelfähigkeit gewährleisten. Der institutionelle Zusammenhang von Forschung und Lehre bildet eine klare Differenzierungsgrenze. Die Begriffe „Forschungsuniversität“ und „Lehruniversität“ können deshalb nicht geeignete Leitbilder für Differenzierungsprozesse in der deutschen Hochschullandschaft bezeichnen.

Binnendifferenzierungen, d. h. die innerinstitutionelle Ausformung spezifischer Funktionsbereiche in den einzelnen Hochschulen, müssen aus Sicht des Wissenschaftsrates an Universitäten wie an Fachhochschulen deutlich ausgebaut werden. Die strukturelle Bündelung einzelner Leistungsbereiche – neben den Kernaufgaben von Forschung und Lehre etwa berufs- und anwendungsbezogene Ausbildung, Weiterbildung, „Diversity Management“ |<sup>116</sup>, Technologietransfer, Kooperation mit außerhochschulischen Partnern – ist nach wie vor ein zu selten begangener Weg. Die Notwendigkeit einer funktionalen Binnengliederung wächst mit der Größe einer Hochschule. Sehr große Universitäten und Fachhochschulen sehen sich zunehmend mit der Frage nach ihrer Steuerungsfähigkeit konfrontiert, die sich angesichts des absehbaren Wachstums einiger Hochschulstandorte umso dringlicher stellt.

#### **EMPFEHLUNGEN:**

- \_ Große Hochschulen sollten angesichts der Wachstumsherausforderungen nicht die an ihnen vorhandenen Strukturen überdehnen, sondern durch die Gründung von eigenständig operierenden Untereinheiten (z. B. in Form spezialisierter *Schools*) vermehrt Wachstum mit interner Differenzierung verknüpfen. Innerhalb dieser Untereinheiten sollten funktionsadäquat verschiedene Personalstrukturen mit flexiblen Lehrdeputaten und definierten Aufgabenschwerpunkten zum Einsatz kommen.
- \_ Um Binnendifferenzierung voranzutreiben, empfiehlt der Wissenschaftsrat insbesondere eine Flexibilisierung von Personalstrukturen und Lehrdeputaten. Der Wissenschaftsrat plädiert dafür, die Lehrdeputate auch im individuellen Karriereverlauf flexibel zu handhaben. Er empfiehlt eine Festlegung von Lehrdeputaten, die an Lehreinheiten, nicht an den Personen orientiert ist. Das Lehrdeputat eines Fachbereiches, einer Fakultät, eines Departments oder Instituts kann dann auf die individuellen Belange abgebildet werden. |<sup>117</sup>
- \_ Hinsichtlich der Verbesserung der Lehrqualität empfiehlt der Wissenschaftsrat nachdrücklich den in Teilen auch kapazitätsneutralen Ausbau lehrorientierter Personalkategorien an den Universitäten. Namentlich die Professur mit Schwerpunkt Lehre in der vom Wissenschaftsrat charakterisierten Form, flan-

|<sup>116</sup> Hier ist der Begriff „Diversity“ im Sinne des englischen Sprachgebrauchs verwendet. Vgl. Fußnote 5.

|<sup>117</sup> Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, Köln 2010, S. 79-88 sowie generell: Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Köln 2008, und Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007.

kiert durch Entlastung von administrativen Aufgaben, sollte mit Blick auf die Herausforderungen in der Lehre in den kommenden Jahren an Universitäten verstärkt eingerichtet werden. Auch ein lehrorientierter Karrierepfad an Universitäten – bereits unterhalb der Professur – muss deutlicher profiliert werden, wenn die Binnendifferenzierung auch zu einer Stärkung der Lehrqualität und -orientierung innerhalb der Universitäten führen soll. |<sup>118</sup>

- Eine Differenzierung durch die Rekrutierungspraxis von Studierenden wird nach Ansicht des Wissenschaftsrates für die Hochschulen an Bedeutung gewinnen. Die Hochschulen sollten ermitteln, welche Studierenden aktuell die Hochschule wählen, d. h. welches Profil sie durch die oft lokale Nachfrage erhalten. Sollen künftig verstärkt an Weiterbildung interessierte Berufstätige angesprochen werden, so wird die Bedeutung des lokalen Umfeldes für die Rekrutierung mutmaßlich steigen, da die regionale Mobilität dieser Studierendengruppe eher eingeschränkt ist. Die Hochschulen sollten in diesem Zusammenhang überprüfen, ob für diese Studierenden ihr Angebot das Richtige ist. Hochschulen können auf diese Weise ihr Profil über die Zusammensetzung ihrer Studierendenschaft schärfen, ohne ausschließlich darauf festgelegt zu sein. Der Wissenschaftsrat fordert die Länder auf, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Hochschulen ihre eigenen Studierenden gezielter nach je spezifischer Eignung, Neigung und Fähigkeit auswählen können.
- Der Wissenschaftsrat warnt gleichzeitig vor einer Fixierung aller Hochschulen auf die „besten Köpfe“, da andernfalls keine adäquaten Studienangebote für die Mehrzahl der Studierenden gemacht würden. Zudem ist es fraglich, ob alle Hochschulen diesen Anspruch gleichermaßen würden einlösen können. Nachdrücklich empfiehlt er, eine solchermaßen erfolgende Differenzierung entlang der Profile der Studierenden in der Rekrutierungspraxis des wissenschaftlichen Personals abzubilden. Hochschulen sollen ihrer strategischen Ausrichtung Nachdruck verleihen, indem sie die Anschlussfähigkeit der Lehrenden an das Hochschulprofil zur Bedingung der Berufung machen. Dies kann im Nachweis einer spezifischen Lehrkompetenz bestehen, |<sup>119</sup> in einer Kompetenz im Umgang mit Studierenden heterogener Herkunft, in Erfah-

|<sup>118</sup> Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Köln 2008, S. 73-76.

|<sup>119</sup> Die Universität Maastricht, deren Profil in dem Slogan „*leading in learning*“ zusammengefasst ist, macht Kenntnisse im Bereich des problembasierten Lernens zur Bedingung bei Berufungen. Für die unterschiedlichen Personalkategorien gibt es in den Niederlanden jeweils eigene Erfordernisse, Lehrqualifikationen nachzuweisen. Auch die University of Phoenix, eine private, kommerziell arbeitende Fernhochschule in den USA mit über 450.000 Studierenden, überprüft insbesondere die Eignung ihrer rund 25.000 Dozenten zur Konzeption von Fernkursen. Vgl. zum Thema insgesamt auch Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Köln 2008, S.65-76.

rungen mit Fernunterricht, spezifischen Kompetenzen zum Unterricht in einer Fremdsprache, interkultureller Kompetenz etc.

- \_ Generell hält der Wissenschaftsrat es für notwendig, zu einer stärkeren Differenzierung der Studienformate für verschiedene Studierendenprofile zu gelangen. Insbesondere die durch Teilzeitstudien und die gestuften Studiengänge erfolgende partielle Auflösung des Studiums als kontinuierliche Phase, die im unmittelbaren Anschluss an die Schulbildung ausschließlich zur akademischen Ausbildung genutzt wird, legt es nahe, im Zuge einer Binnendifferenzierung darauf zu reagieren. Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Hochschulen, sich des Bedarfs an anderen Zeitregimen im Studium anzunehmen und bedarfsabhängig Studienangebote für berufstätige Teilzeitstudierende zu entwickeln. Dazu sollten die Fernstudienelemente und *blended learning*-Anteile bedarfsgerecht ausgebaut werden. Einige Hochschulen sollten einen Teil ihrer Angebote von den generellen Semestertaktungen abkoppeln oder zielgruppenadäquate Zeitstrukturen (z. B. durch Abend- und Wochenendveranstaltungen) entwickeln. Profilbildende Elemente der Hochschule sollten in Form geeigneter Struktureinheiten sichtbar gemacht werden: die Einrichtung von Dachstrukturen für die Promovierenden an der Universität |<sup>120</sup> bietet sich hier ebenso an wie spezifische Weiterbildungsbereiche.

#### **C.X      DIFFERENZIERUNG IM RAHMEN VON EXPERIMENTIERKLAUSELN**

---

Die in den letzten Jahren deutlich verbesserte internationale Sichtbarkeit und Konkurrenzfähigkeit des deutschen Hochschulsystems ist nicht zuletzt auf die größere Autonomie zurückzuführen, die von vielen Landesgesetzen gewährt und in unterschiedlichem Maße von Universitäten und Fachhochschulen in Anspruch genommen wurde und wird. Besonders vorteilhaft haben sich ‚Experimentierklauseln‘ ausgewirkt, die es einzelnen Einrichtungen unter anderem erlaubt haben, unterschiedliche Governance-Strukturen zu erproben und damit wesentlich zu einer Differenzierung der deutschen Hochschullandschaft beizutragen. Dieser Prozess des Experimentierens kann keineswegs als abgeschlossen betrachtet werden. Ganz im Gegenteil sollten die Länder darauf achten, dass rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen ideenreiche neue Entwicklungen nicht behindern, sondern unterstützen.

| <sup>120</sup> Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Doktorandenausbildung, Köln 2002. Die Empfehlung zur flächendeckenden Einführung strukturierter Promotionsprogramme ist nicht gegen die weiterhin zu ermöglichende Einzelpromotion gerichtet. Die Dachstrukturen stellen eine Möglichkeit dar, die einzeln Promovierenden in eine entsprechende Struktur einzubinden.



- \_ Vor allem in Hinblick auf die weitere Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Wissenschaftssystems sieht der Wissenschaftsrat erheblichen Bedarf in der Entwicklung neuer Modelle zur Intensivierung der Kooperation bis hin zu einer engen, auch strukturellen Verzahnung von universitärer und außeruniversitärer Forschung. Die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems wird auch eine Weiterentwicklung entsprechender gesetzlicher Grundlagen erfordern.
- \_ Die Rechtsformen von Hochschulen beschränken sich in Deutschland auf wenige Modelle wie die Körperschaft, die Stiftungshochschule und die GmbH. Eine Offenheit gegenüber Kombinationen dieser Rechtsformen sollte unabhängig von der Trägerschaft gewahrt bleiben, um experimentelle Weiterentwicklungen nicht zu unterbinden.
- \_ Entsprechendes gilt für Kooperationsformen zwischen Hochschulen unterschiedlicher Trägerschaft und insbesondere zwischen Privatunternehmen und staatlichen Hochschulen. Auch hier wirbt der Wissenschaftsrat für eine Offenheit solchen Modellen gegenüber, die sich vorerst nicht in das Spektrum bereits etablierter Formate einordnen lassen.
- \_ Im internationalen Vergleich hinkt das deutsche Hochschulsystem bezüglich eines professionellen Managements auf nahezu allen Ebenen weit hinter den Standards führender Institutionen her. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass es kaum Karrierechancen auf einem dritten Weg zwischen Wissenschaft und Verwaltung an einer Hochschule gibt. Hier muss den Hochschulen die Freiheit gewährt werden, mit unterschiedlichen Governanceformen und den entsprechenden Personalkategorien neue Wege zu erproben. Dringend muss in den nächsten Jahren die Bildung eines Marktes unterstützt werden, der einerseits von Hochschulen mit hinreichend attraktiven Aufstiegsmöglichkeiten und Gehaltsstrukturen ausgestattet wird, andererseits auch durch entsprechende Schulungs- und Ausbildungsangebote die nötigen Qualifikationen schafft. |<sup>121</sup> Dauerstellen für Wissenschaftsmanagerinnen und -manager hält der Wissenschaftsrat für erforderlich.

|<sup>121</sup> Zum Qualifizierungsbedarf im Bereich des Wissenschaftsmanagements an deutschen Hochschulen vgl. die im Auftrag des BMBF vom Centrum für Hochschulentwicklung erstellte empirische Vergleichsstudie: Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement – nationale und internationale Modelle, Gütersloh 2010.

Wettbewerbliche Verfahren stellen lediglich einen Teil der im Wissenschaftssystem wirksamen kompetitiven Dynamiken dar. Der für das Wissenschaftssystem maßgebliche Wettbewerb um Reputation ist nicht oder nur zum Teil durch Verfahren ausgestaltet. Die Konkurrenz um Drittmittel wird weniger auf der Ebene der Hochschulen als auf der von Personen und Disziplinen ausgetragen. Diese Wettbewerbe von Personen dürfen durch die Wettbewerbsverfahren, welche die ganze Hochschule betreffen, nicht ersetzt oder in den Hintergrund gedrängt werden.

Wettbewerbliche Verfahren können im günstigsten Fall institutionelle Strategien so beeinflussen, dass die Breite des Funktions- und Leistungsspektrums im Hochschulsystem abgedeckt wird. Zu konstatieren ist, dass derzeit primär um die Anerkennung der Forschungsleistung konkurriert wird. Daher wirken Wettbewerbe, welche die Institution Hochschule insgesamt adressieren, dann besonders stimulierend, wenn sie die Dimension der Forschung zum Gegenstand haben. Die institutionelle Ausrichtung auf den Schwerpunkt Forschung kann mit Hilfe derartiger Verfahren leicht befördert werden. Die Mobilisierungseffekte der in der Exzellenzinitiative von Bund und Ländern bereit gestellten Mittel (und Auszeichnungen) demonstrieren eindrücklich, dass ein forschungszentrierter Wettbewerb ein geeignetes Instrument ist, um neue institutionelle Selbstentwürfe hervorzubringen.

Ein Differenzierungsmuster, in dem die einzelnen Hochschulen unterschiedliche Leistungsdimensionen wie die Lehrqualität, den Wissenstransfer, die Weiterbildung, eine höhere Bildungsbeteiligung etc. als Schwerpunkte ihres Profils wählen, stellt sich jedoch nicht automatisch als Folge dieses Wettbewerbs um Forschungsreputation und -ressourcen ein. Anregungen für eine diversifizierte Hochschullandschaft dürfen sich deshalb nicht auf die Initiierung eines eindimensionalen Wettbewerbs im Forschungsbereich beschränken. Wenn ausschließlich die Forschungskonkurrenz angeregt wird, so verstärkt dies die Tendenz zu Homogenisierung institutioneller Profile.

#### **EMPFEHLUNGEN:**

- \_ Der Wissenschaftsrat plädiert für wettbewerbliche Verfahren als Instrumente zur Differenzierung des Hochschulsystems. Er betont die Notwendigkeit von Wettbewerben in verschiedenen, die Profilierung der Hochschulen vor allem

auch im Bereich der Lehre befördernden Dimensionen. |<sup>122</sup> Werden den Hochschulen keine entsprechenden Anreize zu einer Profilierung im Bereich der Lehrqualität geboten, so ist angesichts der Unterfinanzierung der notwendige Qualitätssprung in den Bereichen Studium und Lehre nicht zu erzielen. Der Wissenschaftsrat begrüßt daher ebenso den Wettbewerb „Exzellente Lehre“, den Kultusministerkonferenz und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft veranstaltet haben, wie das Vorhaben, im Rahmen der dritten Säule des Hochschulpaktes Ressourcen zur Verbesserung der Qualität der Lehre wettbewerbsmäßig auszuschiütten. Er betont, dass entsprechende Wettbewerbsverfahren nicht die angemessene und notwendige Ausfinanzierung universitärer Kernaufgaben ersetzen können, sondern als Leistungsanreiz zur institutionellen Fokussierung auf Lehrqualität gestaltet werden sollten. Der von Bund und Ländern geplante Wettbewerb zur wissenschaftlichen Weiterbildung eignet sich ebenfalls als Anreiz zum Engagement in einer bestimmten Leistungsdimension.

- \_ Die Studierenden haben einen Anspruch auf eine Verbesserung der Lehrqualität. |<sup>123</sup> Zugleich fehlen ihnen die Mittel, eine solche Verbesserung selbst zu erwirken. Daher empfiehlt der Wissenschaftsrat, die Diskrepanz zwischen den legitimen Ansprüchen dieser Gruppe und den faktischen Möglichkeiten zur Durchsetzung ihrer Interessen dadurch zu beseitigen, dass es für die Hochschule attraktiver wird, sich um die Belange der Studierenden zu sorgen. Je „wertvoller“ erfolgreiche Studienverläufe und -abschlüsse der Studierenden für eine Hochschule gemacht werden – sei es im Rahmen einer nicht belastungsbezogenen, sondern leistungsorientierten Mittelvergabe, sei es durch die Ausstattung der Studierenden mit „Kapital“ in Form von Gutscheinen, das der Hochschule zufließt, sei es in Form von Studiengebühren – um so wahrscheinlicher ist es, dass einzelne Hochschulen sich auf die Leistungsdimension einer qualitativ hervorragenden Lehre und Betreuung hin ausrichten. Der Wissenschaftsrat erkennt Vor- und Nachteile der genannten Instrumente und ist sich bewusst, dass ihr Einsatz an je unterschiedliche politische und kulturelle Grenzen stößt. Er betont aber nachdrücklich, dass ohne eine – auch finanzielle – Attraktivitätssteigerung des Faktors Lehrqualität eine Leistungssteigerung kaum möglich ist.
- \_ Der Wissenschaftsrat begrüßt ausdrücklich Wettbewerbe in weiteren Leistungsdimensionen und würdigt das Engagement privater Stiftungen, die auf diese Weise Leistungsdimensionen wie Diversität oder das gesellschaftliche Engagement von Hochschulen auszeichnen und aufwerten. Leider werden die

|<sup>122</sup> In Teil D.III des Anhangs dieser Empfehlungen werden bereits vorhandene Wettbewerbsverfahren dargestellt, die Anreize zu alternativen Selbstentwürfen bieten.

|<sup>123</sup> Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Köln 2008. Hier sei auch auf den Einsatz von Tutorien zur Verbesserung der Lehrqualität hingewiesen (S.61-64).

Fördervolumina bislang nur eingeschränkt als hinreichende Anreize wahrgenommen, die Profilwahl einer Hochschule nachhaltig zu prägen. Der Wissenschaftsrat ermutigt die Länder und die privaten Stifter dazu, ihr Engagement hier zu bündeln und nicht durch eine Vielzahl finanziell nur beschränkt attraktiver Kleinwettbewerbe zu einer ohnehin beobachtbaren Wettbewerbsmüdigkeit im Hochschulsystem beizutragen. Er gibt zu bedenken, dass die Beteiligung an einer Vielzahl von Ausschreibungen mit nur relativ geringen Einzelfördersummen in den Hochschulen personelle Ressourcen bindet.

- \_ Insgesamt mahnt der Wissenschaftsrat einen maßvollen Einsatz des Instruments wettbewerblicher Verfahren an. Andernfalls verschleifen sich die positiven Effekte dieses Instrumentes. Wettbewerbe sollen Ergänzung und Anreiz für besondere Leistungen bleiben, kein Ersatz für fehlende Grundausstattung oder notwendig, um die Grundaufgaben erfüllen zu können.

#### **C.XII DIFFERENZIERUNG DURCH GRATIFIKATION**

---

Um die Hochschulen auch zur Schwerpunktsetzung in bislang vernachlässigten Leistungsbereichen zu veranlassen, können Zielvereinbarungen und Gratifikationssysteme, zu denen auch die eben beschriebenen Wettbewerbe gehören, dienlich sein.

#### **EMPFEHLUNGEN:**

- \_ Eine Diversifizierung der Belohnungssysteme kann zu einer Vervielfältigung institutioneller Orientierungen beitragen. So sollte die Spezialisierung einzelner Hochschulen auf nicht-traditionelle Studierendengruppen in der leistungsorientierten Mittelvergabe ebenso gewürdigt werden wie ein Ausbau dualer Studienangebote oder von Teilzeitangeboten.
- \_ Der Wissenschaftsrat mahnt vor allem Instrumente an, die zu einer stärkeren Lehrorientierung der Hochschulen einen Beitrag leisten. Auch dürfen die Effekte der leistungsorientierten Mittelvergabe nicht dazu führen, dass eine Investition in eine bessere Betreuungsrelation, also in Lehrqualität, bestraft wird durch eine auf Quantität setzende Logik. Die derzeitige Handhabung der Kapazitätsverordnung ist noch immer unzureichend. Finanzinstrumente der Länder und des Bundes, die eine Schwerpunktsetzung auf eine qualitativ hochwertige Lehre befördern helfen, sieht der Wissenschaftsrat als unverzichtbar an.
- \_ Der Wissenschaftsrat plädiert dafür, die bislang vorhandenen Anreizstrukturen und die in den Ländern zum Einsatz kommenden Instrumente der leistungsorientierten Mittelvergabe daraufhin zu prüfen, ob sie eine einseitige Ausrichtung aller Hochschulen eines Landes auf bestimmte Leistungsbereiche

befördern oder unbeabsichtigte Nebeneffekte hervorrufen, um sie gegebenenfalls einer kritischen Revision zu unterziehen. Er fordert die Länder auf, die Anerkennungssysteme so zu gestalten, dass nicht nur überdurchschnittliche Leistungserbringung belohnt wird, während das Normalmaß durch Unterfinanzierung desavouiert wird. Der Wissenschaftsrat betont, dass zu einem ausdifferenzierten Hochschulsystem auch die finanzielle Absicherung des Durchschnitts gehört. Wo hingegen Exzellenzansprüche an eine Hochschule herangetragen werden, muss sie auch finanziell so handlungsfähig gemacht werden, dass sie diese Ansprüche erfüllen kann. Der Wissenschaftsrat wird sich in einer eigenen Stellungnahme ausführlich mit den Zielen und Nebenfolgen von Anreizen in der Forschung auseinandersetzen. |<sup>124</sup>

### C.XIII DIFFERENZIERTE HANDHABUNG DES PROMOTIONSRECHTS

---

Das Promotionsrecht hat seinen systematischen Ort bei der Funktion der Selbstreproduktion wissenschaftlicher Disziplinen. Das Promotionsrecht ist kein individuelles Recht, das dem einzelnen Hochschullehrer *ad personam* zusteht, sondern es kommt ihm für die Erfüllung der für das Wissenschaftssystem notwendigen und zentralen Aufgabe der Nachwuchsausbildung zu. |<sup>125</sup> Dies betrifft auch die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses in denjenigen Fächern die ausschließlich an den Fachhochschulen angeboten werden. Für diese Aufgabe müssen institutionelle Voraussetzungen gegeben sein, wie sie nach herkömmlichem Verständnis nur an Universitäten und an jeder Universität gleichermaßen vorhanden sind, da sie Forschungsorientierung und Nachwuchsausbildung institutionell verschränken. Mit anderen Worten: Die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist der Universität als derjenigen Einrichtung vorbehalten, in der Forschung und Lehre nicht zuletzt zum Zwecke der wissenschaftlichen Reproduktion systematisch aufeinander bezogen werden.

Diese Funktion kommt den Fachhochschulen von ihrem institutionellen Auftrag her nicht zu. Vor dem Hintergrund der Diagnose einer verstärkten Nachfrage nach wissenschaftlicher Ausbildung, die gerade nicht in einen wissenschaftlichen Karrierepfad mündet, wäre eine solche Ausweitung des Promoti-

|<sup>124</sup> Im Januar 2010 hat der Wissenschaftsrat eine Arbeitsgruppe zum Thema „Voraussetzungen und Folgen outputorientierter Anreizsysteme der Forschung“ eingesetzt. Die Beratungen im Wissenschaftsrat sind für die zweite Jahreshälfte 2011 vorgesehen.

|<sup>125</sup> Andernfalls müssten Habilitierte (oder vergleichbar Qualifizierte), die an eine Institution ohne Promotionsrecht wechseln (eine Fachhochschule, eine private Hochschule ohne Promotionsrecht) dieses „mitnehmen“ können.

onsrechts eine Form der Entdifferenzierung. Umgekehrt bedeutet dies, dass über die Handhabung des Promotionsrechts in denjenigen, in Zukunft eher zunehmenden Bereichen der Universitäten, die eindeutig keine Funktion der Reproduktion des wissenschaftlichen Nachwuchses erfüllen, nachgedacht werden muss. Bereits 2006 hat der Wissenschaftsrat darauf hingewiesen, dass künftig nur solche Universitäten oder Teilbereiche von Universitäten den wissenschaftlichen Nachwuchs heranbilden sollten, die hohen wissenschaftlichen und qualitativen Ansprüchen genügen. |<sup>126</sup> „Nicht alle Bereiche einer Universität und jeder Hochschullehrer müssen automatisch und permanent in die Nachwuchsausbildung eingebunden sein.“ |<sup>127</sup>

Der Wissenschaftsrat bekräftigt, dass die prinzipielle Kopplung des Promotionsrechts an die Universität und dessen vergleichsweise exklusive Handhabung für die Rolle der Universität im Wissenschaftssystem von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist. Eine Inflation promotionsberechtigter Institutionen (namentlich im Segment der außeruniversitären Forschungseinrichtungen) würde die Rolle der Universitäten nachhaltig schwächen – mit nicht absehbaren Folgen für das deutsche Wissenschaftssystem insgesamt. |<sup>128</sup> Gleichwohl ist der Wissenschaftsrat der Auffassung, dass die von ihm geforderte funktionale Ausdifferenzierung der Hochschulen ohne eine Flexibilisierung in der Handhabung des Promotionsrechts an zu enge Grenzen stieße. Eine Weiterentwicklung institutioneller Typen im Rahmen der bestehenden Differenzierungsordnung ist ohne die Einbeziehung des Promotionsrechts als Instrument nur schwer vorstellbar. Diese Spannung zwischen der privilegierten Rolle der Universitäten und der Eröffnung von Entwicklungsperspektiven für Hochschulen, die nicht mit dem Promotionsrecht gegründet wurden, gilt es auszutarieren, zumal im öffentlichen Sektor. Im Bereich nicht-staatlicher Hochschulen sind Entwicklungspfade eröffnet, die es Hochschulen erlauben, im Rahmen einer institutionellen Akkreditierung durch den Wissenschaftsrat das Promotionsrecht zu beantragen. Hier entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen Entwicklungsperspektiven für private Hochschulen und Entwicklungshemmnissen für staatliche Hochschulen ohne Promotionsrecht, das einer für das System schlüssigen Auflösung bedarf.

|<sup>126</sup> Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006, S. 8.

|<sup>127</sup> Ebd., S. 55.

|<sup>128</sup> Der Blick nach Frankreich offenbart, welches Dilemma eine marginalisierte Universität für ein Wissenschaftssystem bedeuten kann. In Frankreich ist es allerdings nicht die Ausweitung des Promotionsrechts, die die Universitäten schwächt, sondern die Konkurrenz der – in der Regel nicht durch ihre Forschungsstärke profilierten – *Grandes Écoles* im Bereich der Eliteausbildung.

Wenn es in Ausnahmefällen für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sinnvoll und geboten ist, das Promotionsrecht auch an solche Hochschulen zu verleihen, die es nicht seit Gründung besitzen, so empfiehlt der Wissenschaftsrat, dies in Form der selektiven Verleihung eines kooperativen Promotionsrechts an einzelne Fachbereiche unter Beteiligung von Universitäten zu tun. |<sup>129</sup> Kooperatives Promotionsrecht bedeutet, dass eine Universität am Promotionsverfahren und an dessen Qualitätssicherung beteiligt sein muss und die entsprechende Hochschule im Falle einer Ablehnung der Kooperation Anspruch auf eine Begründung hat. Ein entsprechendes Modell ist für die Kunsthochschulen in Nordrhein-Westfalen bereits verwirklicht. Die Kunsthochschulen sind selbst Träger des Promotionsrechts, in seiner Ausübung aber an die Mitwirkung einer Universität gebunden. |<sup>130</sup> Damit ist eine mittlere Position zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit bei der Promotion für die Kunsthochschulen gegeben, welche die Kooperationspflicht der Universitäten als einen Anspruch der Kunsthochschule definiert. Der Wissenschaftsrat kündigt an, im Falle der Erprobung entsprechender Modelle eine vorherige Leistungsüberprüfung der in Frage kommenden Fachbereiche vorzunehmen. Die erstmalige Verleihung des kooperativen Promotionsrechts ist grundsätzlich zu befristen und die Ergebnisse nach einem angemessenen Zeitraum zu evaluieren.

#### C.XIV AUSDIFFERENZIERUNG INSTITUTIONELLER KULTUREN

---

Kulturelle Faktoren prägen die Gestalt nationaler Hochschulsysteme ebenso wie die „Familienähnlichkeiten“ von Hochschultypen. |<sup>131</sup> Zugleich sind sie an einzelnen Standorten wirksam für die Identität und das Profil der jeweiligen Hochschule. In anderen Wissenschaftssystemen und -kulturen ist die Bezugnahme auf die kulturelle Ausstrahlungskraft einer Einrichtung weit selbstverständlicher und unproblematischer als in Deutschland. Angesichts zahlreicher Verschiebungen innerhalb des Wissenschaftssystems wie an dessen Grenzen kann

|<sup>129</sup> Fachlich geboten ist eine solche Verleihung etwa dann, wenn das Fach zwar an Fachhochschulen, nicht aber an Universitäten existiert. Der Nachweis sehr guter Forschungsqualität ist für beide Partnerhochschulen unabdingbar.

|<sup>130</sup> Vgl. Gesetz über die Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 13. März 2008, insb. §§ 3, 58 und 59. In § 59, Absatz 6 heißt es: „Das Promotionsstudium wird unter Beteiligung von Universitäten durchgeführt, an denen das entsprechende Fach vertreten ist.“

|<sup>131</sup> Ludwig Wittgensteins Konzept der Familienähnlichkeit wird von Zygmunt Baumann angesichts des Verlusts eines „common feature“ der Universitäten ins Spiel gebracht. Baumann, Z.: *Universities: Old, New and Different*, in: Smith, A.; Webster, F. (Hrsg.): *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*, Buckingham 1997, S.17-26, hier S. 20.

die Reflexion gerade der kulturellen Elemente, die zur Konstituierung akademischer Einrichtungen und einzelner Hochschulformen einen Beitrag leisten, an Bedeutung gewinnen. Die Hochschule als Ort (im physischen Sinne) und das Studium als soziale Praxis werden nicht in dem Maße an Bedeutung verlieren, wie die Verfügbarkeit des Wissens und die Lehr- und Lernformen sich von der Kategorie des Raumes emanzipieren. Auch die Möglichkeiten von *e-learning* und virtuellen Hochschulmodellen schmälern nicht die Bedeutung von Hochschule und Studium als „Lebenswelt“, die eine eigene räumliche, zeitliche und soziale Dimension besitzt und weiter der Regelfall bleiben wird. Die überwiegende Mehrheit der Hochschulen der Zukunft wird nicht virtuell sein.

#### **EMPFEHLUNGEN:**

- \_ Der Wissenschaftsrat regt an, die vermeintlich „weichen“ kulturellen Faktoren mehr ins Zentrum der institutionellen Selbstbesinnung zu rücken. Gerade auch die Universität als Leitinstitution des Hochschulsystems sollte sich in ihrem Selbstverständnis verstärkt auf ihren kulturellen „Eigensinn“ und die Gestaltung eines akademischen Milieus und Ortes stützen. |<sup>132</sup>
- \_ Dieser „Eigensinn“ einer akademischen Einrichtung bildet auch die kulturelle Grenze der Analogien von Hochschulen und Unternehmen. Die Ermunterung, sich der kulturellen Ressourcen der eigenen Einrichtung zu bedienen, ist daher nicht identisch mit dem Aufruf zur Markenbildung. Einrichtungen des Wissenschaftssystems müssen – gerade im Zuge einer Verwissenschaftlichung anderer Gesellschaftsbereiche – durch ihre Praxis als solche unterscheidbar bleiben. Hochschulen sollten sich nicht darauf beschränken, anderes Wissen zu vermitteln als andere Einrichtungen, sie müssen Wissen auch anders vermitteln.
- \_ Es ist zu berücksichtigen, dass Studierende die Hochschulen auch aufsuchen, weil sie ein spezifisches Milieu und eine Ausprägung von Stil und Habitus mit ihnen verbinden, die je nach Hochschultyp und Fachkultur variiert. Hochschulen fungieren daher nicht nur als akademische und intellektuelle Sozialisationsinstanzen, sondern in diesem Sinne auch als kulturelle. Das Studium als soziale Praxis ist daher mehr und anderes als die Summe der vermittelten Wissensbestände und Qualifikationen. Der Wissenschaftsrat appelliert nach-

|<sup>132</sup> Krishan Kumar betont, in der Universität gehe es wesentlich um die „attendance and participation in a certain sort of cultural and social life. What is spoken and often thought as “extra-curricular” must come to be seen and attended to as the real heart of university life and the main justification of the university’s existence.“ Kumar betont hier vor allem die Raumdimension der Universität, vor dem Hintergrund der typischen Peripherielagen der traditionsreichen englischen Universitäten und ihrer Internatsatmosphäre nahe liegend. Vgl. Kumar, K.; The Need for Place, in: Smith, A.; Webster, F. (Hrsg.): The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society, Buckingham 1997, S. 27-35, hier S. 29.



drücklich an alle Akteure im Wissenschaftssystem, die Bedeutung der Hochschulen für die intellektuelle, kulturelle und soziale Prägung der Studierenden als eine ihrer zentralen Aufgaben zu betrachten.

---

# D. Anhang

---

## D.1 INTERNATIONALE BEISPIELE FÜR DIFFERENZIERUNG

---

An Hochschulsysteme wird eine Vielzahl unterschiedlicher Leistungserwartungen gestellt. |<sup>133</sup> Diese Leistungserwartungen können grundsätzlich drei Ebenen betreffen: Personen, Teile einzelner Institutionen oder ganze Institutionen. Da eine einzelne Institution der Gesamtheit an Leistungserwartungen nicht gerecht werden kann, ergeben sich verschiedene Alternativen für die Architektur eines Hochschulsystems, die in ihrer Natur veränderbar ist und daher nur für einen je spezifischen Zeitpunkt beschrieben werden kann. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass ausländische Hochschulsysteme und Institutionen ihnen zugeschriebene Funktionen ebenfalls auf je spezifische, zum Teil jedoch andere Weise als in Deutschland erfüllen. Im Folgenden soll exemplarisch das öffentliche Hochschulsystem Kaliforniens dargestellt werden (D.I.1), dessen Hochschultypen voneinander klar unterschiedene Aufgaben und Funktionen wahrnehmen und das sich durch hohe Qualität und Stabilität auszeichnet, weshalb ihm international große Aufmerksamkeit zukommt. Das öffentliche kalifornische Hochschulsystem eignet sich zudem als Referenzmodell, weil es in seiner stratifizierten Anlage auf einen politischen Gestaltungsprozess zurückgeht. Angesichts einer Bevölkerungszahl von rd. 40 Mio. Einwohnern ist das kalifornische für das deutsche System ein in seiner Größenordnung relevantes Beispiel. Für die USA ist das öffentliche kalifornische Hochschulsystem nur ein Beispiel; es verfügt über drei voneinander deutlich verschiedene Hochschultypen. |<sup>134</sup> Die Institutionen, die einem spezifischen Typ zugeordnet sind, bilden jeweils ein Subsystem, das je spezifische Aufgaben und Funktionen erfüllen soll. In anderen Bundesstaaten besteht hingegen keine vorgegebene Stratifizierung des Hochschulsystems, sondern es gibt sehr unterschiedliche Institutionentypen unter einem Dach. Am Beispiel zweier Hochschultypen bzw. -modelle in den

|<sup>133</sup> Siehe Auflistung in Teil A.I.

|<sup>134</sup> University of California, California State University und California Community Colleges.

Niederlanden (D.I.2) sollen für den Differenzierungsprozess in Deutschland weitere Anregungen für ergänzende funktionale Formen und Formate gegeben werden. |<sup>135</sup> Das *University College Utrecht* überträgt ein in den Vereinigten Staaten erfolgreiches institutionelles Modell auf europäische Kontexte; die *Maast-richt University* legt einen dezidierten Schwerpunkt auf Lernprozesse, ohne dass damit zugleich eine Abwendung von der Forschung einhergehen würde.

## I.1 Das Hochschulsystem Kaliforniens

### I.1.A Kennzahlen

<b>CALIFORNIA HIGHER EDUCATION SYSTEM</b>			
<b>Aufbau</b>			
<b>Hoch- schultyp</b>	<b>Anzahl Campus</b>	<b>Studienzulassung</b>	<b>Studienabschlüsse</b>
University of California (UC)	10	Beste 12,5 % der <i>High School</i> -Absolventen (plus individuelle Auswahl durch Hochschule)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 4-year-Bachelor</li> <li>▶ Master</li> <li>▶ PhD</li> <li>▶ Professional Degrees in Medizin (MD), Recht (JD), Veterinärmedizin (DVM)</li> </ul>
California State University (CSU)	23	Mittlere 33,3 % der <i>High School</i> -Absolventen (plus individuelle Auswahl durch Hochschule)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 4-year-Bachelor: Bachelor of Arts (BA) und Bachelor of Science (BS)</li> <li>▶ Master</li> <li>▶ Joint Doctoral Programs mit PhD (nur in Kooperation mit University of California)</li> </ul>
California Community College (CCC)	112	Verbleibende <i>High School</i> -Absolventen (Freier Zugang)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Certificate of Achievement (CA)</li> <li>▶ Certificate of Proficiency (CP)</li> <li>▶ 2-years Associate: Associate of Arts (AA) und Associate of Science (AS)</li> </ul>

|<sup>135</sup> Die Darstellungen in Teil D.I des Anhangs basieren auf Informationen und Eindrücken, die auf Ortsbesuchen im amerikanischen und europäischen Ausland sowie in Anhörungen und durch die Sichtung, Analyse und Bewertung von Unterlagen, statistischen Daten und Materialien gewonnen werden konnten.

Studierende und Lehrpersonal			
Hochschultyp	Studien- anfänger   <sup>136</sup>	Studierende	Lehr- Personal
University of California (Fall 2009)	49.824   <sup>137</sup>	231.853   <sup>138</sup>	56.911   <sup>139</sup>
California State University (Fall 2009)	52.678   <sup>140</sup>	433.054   <sup>141</sup>	21.384   <sup>142</sup>
California Community College (Fall 2009)	259.608   <sup>143</sup>	1.797.231   <sup>144</sup>	63.286   <sup>145</sup>

Hinweis: Sowohl unter Studierenden als auch unter Lehrpersonal werden, je nach Einrichtung, sehr heterogene Gruppen zusammengefasst (nähere Angaben siehe Fußnoten). Obige Zahlen sind daher vertikal nicht direkt miteinander vergleichbar. Dies gilt auch für die sich rechnerisch ergebenden Betreuungsrelationen, die angesichts unterschiedlich hoher Lehrdeputate der einzelnen Personalkategorien und einer uneinheitlichen Handhabung bei der Vergabe von Lehraufträgen etc. nicht aus den obigen Angaben ableitbar sind.

Quelle: Alle Angaben stammen von den nachstehenden, hochschulübergreifenden Homepages, zuletzt eingesehen am 10.09.2010:  
<http://www.calstate.edu/>, <http://www.cccco.edu/>, <http://www.universityofcalifornia.edu/>

| <sup>136</sup> Die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger spiegeln nicht die für die einzelnen Hochschultypen vorgesehenen Zulassungsquoten an *High School*-Absolventinnen und -Absolventen wider, da die Studienanfängerzahlen von zusätzlichen Faktoren wie konkreten Wahlentscheidungen Studienberechtigter und der Mobilität zwischen den einzelnen Bundesstaaten beeinflusst werden.

| <sup>137</sup> UC: Statistical Summary of Students and Staff Fall 2009, Enrollment University Total (Table 2); dort "New Undergraduates" (= students enrolled for the first time in regular session).

| <sup>138</sup> UC: Statistical Summary of Students and Staff Fall 2009, Enrollment General Campus and Health Services Combined (Table 1a); dort "University Total".

| <sup>139</sup> UC: Statistical Summary of Students and Staff Fall 2009, Personal Headcount October 2009 (Table 10); dort "Academic" unter "University Total".

| <sup>140</sup> CSU: Statistical Report 2009-2010, Full-Time and Part-Time Freshman Enrollment Fall Term 2009 (Table 6); dort "First-Time-Freshman Total".

| <sup>141</sup> CSU: Statistical Report 2009-2010, Total Enrollment Fall Term 2009 (Table 1); dort "Campus Total".

| <sup>142</sup> Facts about the CSU: Faculty and Staff Demographics, Headcount Fall 2009; dort "Total Faculty" (darunter 11.712 Full-Time, 9.672 Part-Time). Zu den Vollzeit-Beschäftigten zählen: 4.574 Professors, 2.739 Associate Professors, 2.738 Assistant Professors, 6 Instructors, 1.655 Lecturers.

| <sup>143</sup> CCC-Datamart-Online-Abfrage vom 07.09.2010 unter „Student Demographics“; dort nach „Student Headcount by Enrollment Status Statewide for 2009 Fall Term: First-Time Student“.

| <sup>144</sup> CCC-Datamart-Online-Abfrage vom 07.09.2010 unter „Student Demographics“; dort nach „Student Headcount Statewide for 2009 Fall Term“. Die vergleichbar hohe Zahl Studierender an den *Community Colleges* ist auf institutionelle Spezifika wie offener Zugang und ein hoher Anteil nicht-traditioneller Studierender zurückzuführen. Der Anteil an Teilzeitstudierenden an *Community Colleges* lag im Herbst 2008 in den USA bei rund 62 %. Angaben nach National Center for Educational Statistics: Community Colleges. Special Supplement to The Condition of Education 2008, Statistical Analysis Report.

| <sup>145</sup> CCC: Report on Staffing for Fall 2009, Statewide Headcount by Employee Category; dort Summe aus "Educational Administrator" (2.086), "Tenure/Tenure Track" (18.467) und "Academic Temporary" (42.733).

Das öffentliche kalifornische Hochschulsystem basiert auf einem *Master Plan for Higher Education*, der 1960 mit dem *Donhoe Higher Education Act* in Kraft trat und eine pyramidale Stratifizierung des Hochschulsystems vorsieht. Das obere Segment bildet dabei die *University of California* (UC), die als einzige Einrichtung Promotionsprogramme anbietet. Das mittlere Segment besteht aus der *California State University* (CSU), die in ihrem Anwendungsbezug und ihrer Praxisnähe – trotz deutlicher Unterschiede – am ehesten mit deutschen Fachhochschulen vergleichbar ist. Die besten 12,5 % der Absolventen eines *High School*-Jahrgangs können sich um einen Studienplatz an der UC bewerben. Gleiches gilt im Falle der CSU für die mittleren 33,3 % eines Jahrgangs. Das untere Segment im institutionellen Gefüge des kalifornischen Hochschulsystems bilden die *California Community Colleges* (CCC), deren Studienprogramme in der Regel zwei Jahre dauern und weitgehend zugangsfrei sind. Die pyramidale Architektur des kalifornischen Hochschulsystems findet ihre Entsprechung nicht nur in der Anzahl an Institutionen, sondern auch in den Studierendenzahlen und den Studiengebühren (*Tuition Fees*): Ein Jahr am *Community College* kostet durchschnittlich etwa 2.500 Dollar, an der *California State University* 4.800 Dollar, an der *University of California* etwa 8.000 Dollar, wobei Studierende von außerhalb Kaliforniens deutlich höhere Gebühren zahlen. An diesem Umstand lässt sich ablesen, dass das öffentliche kalifornische Hochschulsystem stark auf die Studierenden aus Kalifornien ausgerichtet und als eigenständiges System konzipiert ist; die Nachfrage aus anderen US-Bundesstaaten spielt eine eher nachgeordnete Rolle. |<sup>146</sup> Insgesamt liegt der quantitative Schwerpunkt an allen drei Hochschultypen auf der *Undergraduate*-Ausbildung. |<sup>147</sup>

#### *Durchlässigkeit und Funktion der Hochschultypen*

Das öffentliche kalifornische Hochschulsystem basiert darauf, dass den einzelnen Ebenen – *University of California*, *State Universities* und *Community Colleges* – unterschiedliche Funktionen zugeordnet sind und zugleich vielfältige Durchlässigkeiten bestehen. Während sich die *University of California* durch ihren dezidierten Forschungsbezug klar von der *California State University* und den *Community Colleges* unterscheidet, übernehmen die *Community Colleges* für die *University of California* auch eine qualifizierende Funktion für Studierende: Da das Kerncurri-

|<sup>146</sup> An der UC stammen im Jahr 2008 90 % der *Undergraduates* aus Kalifornien; an der CSU sind es 97 % an den CCC 84 %.

|<sup>147</sup> An der UC sind beispielsweise 78 % der Studierenden im *undergraduate*-Bereich eingeschrieben; der Anteil der *undergraduate*-Studierenden an der CSU beträgt rd. 83 %. Eigene Berechnungen nach UC: *Statistical Summary of Students and Staff Fall 2009*, Enrollment General Campus and Health Services Combined (Table 1a) und CSU: *Statistical Report 2009-2010*, Total Enrollment Fall Term 2009 (Table 1).

culum des grundständigen Studiums in den Vereinigten Staaten an vielen Standorten quer über die Institutionengrenzen hinweg eine Schnittmenge im Bereich *General Education* besitzt, ist die Anschlussfähigkeit an die Universität für die am *Community College* eingeschriebenen Studierenden gegeben. Die ersten beiden Jahre eines vierjährigen Bachelorprogrammes können bei der Belegung der richtigen Kurse am *Community College* absolviert werden, so dass der Transfer ins dritte Studienjahr an der *University of California* möglich ist. *High School*-Absolventen, die ein Universitätsstudium planen, wählen mitunter gezielt das *Community College*, da die Studiengebühren niedrig und die Gruppengrößen klein sind. Die Dozenten der *Community Colleges* sind in aller Regel promoviert. Die Studienerfolgsquote dieser von den *Community Colleges* kommenden *transfer students* ist hoch.

Am UC-Standort Berkeley sind etwa 30 % der eigenen Absolventinnen und Absolventen *Transfer Students* von *Community Colleges*. Etwa 70 % dieser Wechsler kommen von einem Drittel der kalifornischen *Community Colleges*, unter denen es Qualitäts- und Profilverunterschiede gibt. Der Wechsel von der *California State University* an die *University of California* ist nach dem Bachelor möglich, während der Wechsel vom *Community College* in der Regel nach dem zweiten Studienjahr erfolgt.

Mit einer großen Zahl an berufsbildenden Angeboten und Weiterbildungsangeboten erfüllen die *Community Colleges* darüber hinaus die Funktion der Ausbildung auch im postsekundären Sektor. |<sup>148</sup> Als Transfer- und Akademisierungsinstitution stehen die *Community Colleges* somit zur *University of California* und den *California State Universities* nicht in einer direkten Wettbewerbssituation, sondern sind vielmehr komplementär ausgerichtet und funktional auf diese bezogen.

Auch das Verhältnis von *University of California* und *State Universities* ist stark von einer Differenzierung der Aufgaben geprägt: die *State Universities* sind lehrorientiert (BA/MA) und verleihen als Einrichtung keine PhD-Grade. Forschungsk Kooperationen der CSU, die mit der UC zustandekommen, werden vielfach auf individueller Ebene angebahnt und finden hauptsächlich in den Naturwissenschaften statt. Da die CSU über kein eigenes Promotionsrecht verfügt, |<sup>149</sup> ist sie ausschließlich über die Kooperation mit der UC an der wissenschaftlichen Nachwuchsbildung beteiligt. Kooperative Promotions werden in *Graduate Schools* durchgeführt. Die Forschungsaktivitäten der CSU selbst sind weitgehend dritt-

| 148 Das *Community College* ist aus deutscher Sicht nur eingeschränkt dem tertiären Bereich zuzuordnen und repräsentiert eine im internationalen Vergleich häufiger vorkommende Hybridinstitution. So bieten beispielsweise auch die *Hogescholen* in Belgien sowohl akademische als auch berufliche Abschlüsse an.

| 149 Die CSU verleiht in einigen Bereichen (z. B. *Nursing*) ein *Professional Doctorate*, zu dem es in Deutschland keine Entsprechung gibt.

mittelfinanziert und anwendungsorientiert; die Grundlagenforschung spielt nur eine untergeordnete Rolle.

Aufgrund des höheren Lehrdeputats |<sup>150</sup> an der CSU sind diese Einrichtungen in der Lage, gerade im Bereich der *Freshmen*, d. h. der Studierenden im ersten und zweiten Semester kleinere Kurse und intensivere Betreuung als die UC zu bieten. Aus diesem Grund kommt es auch vor, dass Studierende von UC-Einrichtungen zur CSU wechseln.

Im Bereich des wissenschaftlichen Nachwuchses spielen Durchlässigkeit und Übergang zwischen den unterschiedlichen Hochschul-Segmenten eine untergeordnetere Rolle als in der *Undergraduate*-Ausbildung: Die Attraktivität des amerikanischen Wissenschaftssystems erlaubt die weltweite Rekrutierung PhD-Studierender und Postdocs, die zur Weiterentwicklung und zum Wachstum des amerikanischen Wissenschaftssystems beitragen.

### *Zusammenfassung*

Für das institutionell geschichtete Hochschulsystem Kaliforniens prägend sind: typenbezogene Aufgaben- und Funktionszuschreibungen bei klarer Zuweisung der *High School*-Absolventen nach Leistungskriterien; vielfältige Formen von Durchlässigkeit und Übergangsmöglichkeiten innerhalb des Hochschulsystems; institutionelle Komplementarität an Stelle von direktem Wettbewerb zwischen *University of California*, *State Universities* und *Community Colleges*; starke internationale Ausrichtung erst ab der Stufe des akademischen Nachwuchses sowie der Rekrutierung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

Aus der Betrachtung des kalifornischen Hochschulsystems lassen sich für Deutschland folgende relevante Beobachtungen festhalten: Auch die Vereinigten Staaten vertrauen bei der Gestaltung ihrer Hochschulsysteme nicht ausschließlich auf Wettbewerb und Markt; mehr als zwei Hochschultypen sind bereits in einem Land mit 40 Mio. Einwohnern funktional und sinnvoll; eine differenzierte Hochschullandschaft braucht institutionelle Durchlässigkeit; Qualitätsbewusstsein kann mit jedem Hochschultyp und jeder Leistungsdimension von Hochschulen verbunden sein; wer global rekrutieren kann, muss weniger Wert auf eigene Nachwuchsgenerierung legen; Wissenschaftssysteme mit eingeschränkten Möglichkeiten internationaler Nachwuchsrekrutierung müssen hingegen andere Schwerpunkte setzen.

|<sup>150</sup> Die durchschnittliche Lehrverpflichtung beträgt an der CSU etwa 12 Semesterwochenstunden und vier Sprechstunden; sie wird jedoch anders berechnet als in Deutschland und ist daher nicht unmittelbar vergleichbar.

Neue Hochschultypen oder Teile von Institutionen füllen oft „Angebotslücken“ in einem Hochschulsystem aus bzw. übernehmen Leistungen auf umfassendere oder schlichtweg andere Weise, als dies durch bestehende Einrichtungen geschieht. Mit dem *University College Utrecht* und der *Maastricht University* werden im Folgenden zwei Hochschultypen bzw. -modelle paradigmatisch beschrieben, die als zusätzliche Formen und Formate für den Differenzierungsprozess in Deutschland anregend sein können. Das niederländische Hochschulsystem ist in vielerlei Hinsicht mit dem deutschen vergleichbar, beispielsweise in seiner binären institutionellen Struktur, jedoch sind wichtige Rahmenbedingungen wie Hochschulzugang oder Studiengebühren nicht identisch; vergleichende Beobachtungen müssen daher stets nationale Besonderheiten und spezifische Faktoren berücksichtigen. Im Hinblick auf die Niederlande lassen sich unter anderem folgende übergeordnete Querschnittsbeobachtungen machen:

- \_ Die seit vielen Jahren in den Niederlanden betriebene Sprachenpolitik hat zur Folge, dass eine Vielzahl von englischsprachigen Studienangeboten existiert, vor allem im Masterbereich. Dies stellt eine günstige Voraussetzung für die Rekrutierung von ausländischen Studierenden und Lehrenden dar und erweist sich als gute Vorbereitung für Zeiten negativer demografischer Entwicklungen.
- \_ In den Niederlanden wurde, ausgehend von Defiziten in der Lehre, früher mit einer umfassenden Studienreform begonnen als in Deutschland. Der später hinzutretende Bolognaprozess hatte daher eine grundsätzlich andere Wirkung als hierzulande: Er bot die Möglichkeit, einem bereits angestoßenen Reformprozess Tempo und neue Impulse zu verleihen. Angesichts dieser Koinzidenz sind die Niederlande den Entwicklungen in der Reform der Studienstruktur in Deutschland in vielerlei Hinsicht um mehrere Jahre voraus.
- \_ Die auf eine Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium abzielende Konzeption von Studienprogrammen basiert in der Regel auch auf günstigeren Betreuungsrelationen, als sie in Deutschland aufgrund der Handhabung des geltenden Kapazitätsrechts gegenwärtig vielfach existieren. Eine *Liberal Arts Education*, wie sie in Utrecht betrieben wird, und eine in allen Fächern problemorientierte Lehre wie an der Universität Maastricht erfordern Gruppengrößen, |<sup>151</sup> die in vielen Disziplinen hierzulande nicht realisierbar sind. Unberührt davon bleibt jedoch der Aspekt, dass mit der Etablierung von innovativen Studienprogrammen für Teilsegmente von Hochschulen womöglich ein

|<sup>151</sup> Die maximale Kursgröße am *University College Utrecht* liegt beispielsweise bei 28 Studierenden, an der Universität Maastricht sind es durchschnittlich 15 Studierende, wobei an letzterer Einrichtung vielfach auch fortgeschrittene Studierende in die Lehre eingebunden werden, wodurch der Anteil professoraler Lehre geringer ausfällt und kleinere Gruppengrößen erst ermöglicht werden.



Profilierungsgewinn erzielt werden kann, der auf die gesamte Einrichtung bzw. einzelne Fakultäten ausstrahlt und auf die Lehre insgesamt zurückwirkt.

### I.2.A Liberal Arts College/University College

Die Beschreibung des *Liberal Arts Colleges* |<sup>152</sup> als institutionelles Modell erfolgt hier exemplarisch. Die folgenden Ausführungen zum *University College Utrecht* stellen seine Funktion sowohl in Bezug auf die Universität Utrecht als auch auf das niederländische Hochschulsystem dar.

#### Kennzahlen

<b>UNIVERSITY COLLEGE UTRECHT (UCU)</b>		
<b>Profil</b>		
1998 als erstes kontinental-europäisches Liberal-Arts-and-Sciences-College (LAS) gegründet.		
<b>Studienabschlüsse</b>		
Bachelor of Arts (BA) und Bachelor of Science (BSc)		
<b>Studienplätze</b>		
Jährlich 230 Studienplätze (durchschnittlich rd. 3 Bewerbungen pro Studienplatz)		
<b>Studierende</b>		
675 Studierende (sowie rd. 100 Austauschstudierende) aus 55 Ländern (Studienjahr 2009/10)		
Herkunft	Niederlande	63,9 %
	Doppelte Staatsbürgerschaft	8,7 %
	Europa	19,7 %
	Außereuropäisch	7,7 %
Mobilität	Rund 50 % der Studierenden verbringen im Rahmen eines Austauschprogramms ein Semester im Ausland; besonders beliebt sind Australien, USA, China und UK.	

|<sup>152</sup> Der noch recht junge Typ der *University Colleges* kann in den Niederlanden als Erfolgsmodell gelten, schließlich sind seit der Gründung des *University College Utrecht* im Jahr 1998 mehrere weitere *Liberal Arts Colleges* eingerichtet worden.

<b>Personal</b>		
<p>Der Großteil des eingesetzten Lehrpersonals stammt von der Universität Utrecht. Es gibt einen geringen Teil von etwa 40 Personen, die direkt am College beschäftigt sind. Zu den Lehrenden zählen Professorinnen und Professoren, <i>Senior Lecturers/Universitair Hoofddocent</i> (UHD), <i>Lecturers/Universitair Docent</i> (UD) im Verhältnis 1:1:2.</p>		
Personal	Lehrende	rd. 180
	davon Fellows	14
	davon Tutoren	21
	Sonstige Mitarbeiter	19
<b>Absolventinnen und Absolventen</b>		
Erfolgsquoten	85 % der Studierenden schließen ihr Studium erfolgreich ab (nationaler Durchschnitt: 46 %), darunter 76 % innerhalb der Regelstudienzeit von 3 Jahren (nationaler Durchschnitt: 26 %).   <sup>153</sup>	
Prüfungsnoten	Verteilung nach G.P.A. ( <i>Grade Point Average</i> ) auf Punkteskala von 1 bis 4:	
	<i>summa cum laude</i>	9 %
	<i>magna cum laude</i>	7 %
	<i>cum laude</i>	34 %
	<i>with honors</i>	34 %
	<i>no distinction</i>	16 %
Verbleib	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ 91 % der Absolventen setzen ihr Studium fort, wobei sich hiervon rund 87 % in ein Master- und rund 6 % in ein Bachelor-Programm einschreiben.</li> <li>▶ 38 % der Absolventen setzen ihr Studium an der Universität Utrecht fort.</li> <li>▶ 36 % derjenigen, die ein weiterführendes Studium aufnehmen, tun dies im Ausland; zu den beliebtesten Universitäten zählen die London School of Economics (6 %) sowie die Universitäten in Oxford (5 %) und Cambridge (4 %).</li> <li>▶ Rund 23 % der Absolventen nehmen im Anschluss an einen Masterstudiengang eine Promotion auf, wobei die Mehrzahl der PhD-Studierenden in den <i>sciences</i> (41 %) und <i>social sciences</i> (38 %) eingeschrieben ist und deutlich weniger in den <i>humanities</i> (9 %) oder anderen Fächern (12 %).   <sup>154</sup></li> </ul>	

| <sup>153</sup> Durchschnittswerte für die letzten Absolventenjahrgänge nach Angaben des *University College Utrecht*.

| <sup>154</sup> Angaben nach Alumni Survey University College Utrecht 2009, S. 3 f. und Informationen der UCU.

Studiengebühren			
2010/11	Kostenart	EU-Studierende	Nicht-EU-Studierende
	Studiengebühren*	1.672 Euro	8.450 Euro
	<i>International profile fee</i> **	950 Euro	950 Euro
	Visa	-	438 Euro
	Unterkunft und Verpflegung	7.895 Euro	7.895 Euro
	<i>UC student association</i> - Mitgliedschaft	60 Euro	60 Euro
	Insgesamt	10.577 Euro	17.793 Euro

\* Staatliche festgelegte jährliche Gebührenobergrenze.

\*\* Gebühr, von der Stipendien für ausländische Studierende, die sich kein Studium an der UCU leisten könnten, finanziert werden sowie internationale Austauschprogramme und Maßnahmen für die internationale Rekrutierung von Studierenden und Lehrpersonal; die Mittel können nicht für Grundaufgaben in der Lehre verausgabt werden; Gesamtbetrag rd. 500 Tsd. Euro p.a.; Anhebung der *International profile fee* von 800 Euro auf 950 Euro ab dem Studienjahr 2010/11.

Quelle: Homepage der Universität, zuletzt eingesehen am 10.09.2010.

### *Beschreibung des Hochschulmodells und seiner Funktionen*

Das *University College Utrecht* ist Teil der Universität Utrecht und greift die amerikanische Idee des *Liberal Arts College* auf. Inzwischen ist das Modell an mehreren weiteren Universitäten in den Niederlanden etabliert. |<sup>155</sup> Es verfügt über einen eigenen Campus, der derzeit 675 Studierende sowie rd. 100 Austauschstudierende beherbergt. An der Universität Utrecht sind insgesamt rund 29.000 Studierende eingeschrieben. Das College ist eine studierenden- und lehrorientierte Einrichtung ohne eigene Forschungsinfrastruktur, wenngleich es als integraler Bestandteil der Universität Utrecht deren Forschungsinfrastruktur nutzen kann. Es bietet ausschließlich dreijährige Bachelorprogramme an. Als Sonder-

|<sup>155</sup> Zu diesen zählen: *Roosevelt Academy of Utrecht University* in Middelburg, *University College Maastricht*, *Amsterdam University College*, *Leiden University College The Hague* (Studienbeginn 2010) sowie ein entsprechendes Studienprogramm der *Faculty of Humanities* der Universität Tilburg. Die geringen Studierendenzahlen der *University Colleges* in Utrecht und Maastricht (siehe Kennzahlen) veranschaulichen im Vergleich zur Gesamtzahl der Studierenden der jeweiligen Universität, dass *Liberal Arts*-Studienangebote ein kleines Segment bilden (Ausnahme-Regel-Verhältnis).

format innerhalb der Universität Utrecht ergänzt es deren Studienangebote; es ersetzt nicht die Bachelorstudiengänge konventionellen Typs, die von der Universität weiterhin angeboten werden. Innerhalb der Universität Utrecht fungiert das College aufgrund von seiner überschaubaren Größe und anderer Sonderbedingungen als Experimentier- und Erprobungsfeld neuer Modelle und Konzepte im Lehrbereich.

#### *Studienprofil und -organisation*

Hauptcharakteristikum des Colleges ist die interdisziplinäre Studienarchitektur: alle Studierenden werden im Verlauf ihres sechssemestrigen Studiums mit unterschiedlichen disziplinären Inhalten und Perspektiven konfrontiert. Aus allen drei Departments des Colleges (*Humanities*, *Sciences* und *Social Sciences*) müssen Kurse belegt werden. Nach dem ersten Studienjahr wählen die Studierenden gemäß ihren Neigungen ein Vertiefungsfach, den *Major*, und ein Nebenfach, den *Minor*. *Major* und *Minor* müssen zwingend aus unterschiedlichen Departments gewählt werden. Unterrichtssprache ist Englisch. Englischkurse und solche in einer zweiten Fremdsprache sind verpflichtend. In jedem der Departments, in dem keine Vertiefung stattfindet, muss mindestens ein Kurs absolviert werden. Die Kurse sind in drei Niveaustufen gegliedert: Level 100 (*Introductory*) – Level 200 (*Intermediate*) – Level 300 (*Advanced*).

Für einen Major müssen im Vertiefungsgebiet mindestens 10 (*Humanities/Social Sciences*) oder 12 Kurse (*Sciences*) absolviert werden, davon mindestens vier auf dem Level 300. Mindestens ein Level 300-Kurs muss zusätzlich in einem weiteren Department absolviert werden.

Ein Semester dauert in Utrecht 16 Wochen. In diesem Zeitraum belegen die Studierenden 4 bis 5 Kurse, wobei pro Woche eine relativ große Stundenzahl für das Selbststudium vorgesehen ist. Zu den Kurszeiten kommen tutoriale Begleitung und Sprechstunden hinzu. Hauptberuflich am *College* beschäftigte Tutorinnen und Tutoren, in der Regel promovierte Dozentinnen und Dozenten, betreuen jeweils elf Studierende. Sie unterstützen die Orientierung im Studium. Hinzu treten durchschnittlich etwa drei weitere Stunden Beratung durch *Fellows* und anderen am *College* Lehrende.

Die räumliche Situation spielt für das *College* eine prägende Rolle: die internatsförmige Organisation des Soziallebens der Studierenden ist aus England und Amerika übernommen. Wohnhäuser, Mensa und Arbeitsräume liegen dicht beisammen. Die Kurse mit maximal 25 Teilnehmer/innen werden in Räumen entsprechender Größe abgehalten. Die Studierenden des *Colleges* nutzen die Labore, Bibliotheken und andere Infrastruktureinrichtungen der Universität Utrecht.

Das College ist frei, seine Studierenden selbst zu rekrutieren. In dem Auswahlverfahren ist neben guten Noten der Eindruck der Gesamtpersönlichkeit ausschlaggebend, wie er sich in einem Motivationsschreiben und einem einstündigen Auswahlinterview darstellt, rund ein Drittel der Bewerberinnen und Bewerber wird zum Studium zugelassen wird. Die staatliche Gebührenobergrenze von rd. 1.600 Euro pro Jahr für Studierende aus den Niederlande und anderen EU-Mitgliedstaaten gilt am College ebenso wie an der Universität Utrecht. Studierende von außerhalb der Europäischen Union zahlen rund 8.500 Euro im Jahr.

#### *Absolventenprofil und -verbleib*

Von den Studierenden schließen 58 % ihr Studium mit einem Major aus dem Gebiet der *Social Sciences* ab, 26 % wählen ihren Major unter den Fächern der *Sciences*, 10 % wählen die Vertiefungsrichtung in den *Humanities* und 7 % einen anderen Bereich. |<sup>156</sup> Die Mehrzahl der Bachelorabsolventinnen und -absolventen des *Colleges* absolviert im Anschluss erfolgreich ein Masterprogramm. Dies ist ein Zeichen dafür, dass das überfachliche Bachelorprogramm des *Colleges* an disziplinäre Masterstudiengänge anschlussfähig ist. Immerhin 11 % der Absolvent/innen treten in unmittelbarem Anschluss an das Studium in den Arbeitsmarkt ein; offenbar werden die Berufsbefähigung der Ausbildung und die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt positiv gesehen. Die internationale Ausrichtung des *Colleges* führt dazu, dass 38 % der Absolventinnen und Absolventen ein Masterstudium an einer Hochschule außerhalb der Niederlande beginnen und dabei von sehr renommierten Einrichtungen aufgenommen werden.

#### *Lehrpersonal*

Die Lehre wird im Wesentlichen vom wissenschaftlichen Personal der Universität Utrecht erbracht, nur wenige Lehrende unterrichten ausschließlich am *College*. Der Unterricht am *College* setzt spezifische Qualifikationen der Lehrenden voraus, die in spezifischen Kursen erworben werden können. Die am *College* erbrachte Lehrleistung wird den jeweiligen Fakultäten oder Departments der Universität vergütet.

|<sup>156</sup> Unter ‚anderer Bereich‘ fallen in der Systematik der Absolventenbefragung der UCU die Fächer ‚Kognitive Neurobiologie‘ und ‚Psychologie‘. Angaben nach *Alumni Survey University College Utrecht 2009*, S. 3.

Für das *University College* sind in Bezug auf die Universität Utrecht und das niederländische Hochschulsystem insgesamt folgende Merkmale und Funktionen prägend: Studierendenzentrierung; ein Studienprogramm, das auf breiter Qualifikation in mindestens zwei Fächergruppen basiert; Intensität der Betreuung; Internationalität; Campusleben; Auswahl der Studierenden; Orientierungsmöglichkeiten in der Studieneingangsphase; das Angebot einer hochschulischen Ausbildung mit einer flexiblen Kombination von breiter wissenschaftlicher Orientierung und Spezialisierung.

Die im Vergleich zur Universität Utrecht kostenintensiveren Studienplätze am *University College* werden maßgeblich durch folgende Faktoren ermöglicht: Infrastruktureinrichtungen der Universität können vom *College* genutzt werden, ohne dass dies mit einer analogen Beteiligung an den Kosten für deren Aufbau und Betrieb verbunden wäre; die Erhebung der *international profile fee* bildet einen nur dem *College* gewährten Sondertatbestand; die Kosten für Studienplätze werden mit den höheren Sätzen für Naturwissenschaften abgerechnet, obwohl lediglich rd. 25 % ihren *Major* in den *Sciences* machen; Lehrimporte erbringen Kostenvorteile gegenüber der Beschäftigung eigenen Personals.

### 1.2.B Lernorientierte Universität

Die folgenden Ausführungen zur Universität Maastricht beschreiben das Modell einer lernorientierten Universität und legen dessen Funktion für das niederländische Hochschulsystem dar.

#### Kennzahlen

<b>UNIVERSITÄT MAASTRICHT (UM)</b>	
<b>Profil</b>	
Geschichte	1976 in Reaktion auf wachsenden Medizinerbedarf zunächst als Gesundheitswissenschaftliche Fakultät unter der Bezeichnung „State University of Limburg“ gegründet. In der Folgezeit rasches Wachstum mit Einrichtung weiterer Fakultäten (z. B. Rechtswissenschaften 1982; Wirtschaftswissenschaften 1984; Geistes- und Sozialwissenschaften 1991) und zunehmend internationale Ausrichtung insbesondere in den Gesundheits- und Wirtschaftswissenschaften. 2008 Umbenennung in „Maastricht University“.
Akkreditierung	Die Maastricht University School of Business and Economics ist durch AACSB, EQUIS und AMBA akkreditiert.

<b>Fortsetzung: Profil</b>			
Organisation	6 Fakultäten mit mehreren Schools und einer Teacher Academy; das University College Maastricht ist an die Faculty of Humanities and Sciences angegliedert.		
<b>Studierende</b>			
13.117 Studierende, darunter 39 % ausländische Studierende (2008/09)			
Studierende nach Fakultäten   <sup>157</sup>	2006/07	2007/08	2008/09
Faculty of Humanities and Sciences/ Dept. of Knowledge Engineering	152	151	155
Faculty of Humanities and Sciences/ University College	370	483	568
Faculty of Humanities and Sciences/ Graduate School of Governance	38	60	76
Faculty of Arts and Social Sciences	1.366	1.468	1.639
School of Business and Economics	2.895	3.122	3.468
Faculty of Health, Medicine and Life Sciences	3.981	3.692	3.916
Faculty of Psychology	1.154	1.329	1.394
Faculty of Law	1.698	1.775	1.901
Studierende insgesamt	11.654	12.080	13.117
<b>Studienanfängerinnen und -anfänger</b>			
4.815 Studienanfänger, darunter 47 % ausländische Studienanfänger (2008/09)			
Studienanfängerinnen und -anfänger nach Fakultäten und Abschlussart   <sup>158</sup>	2006/07	2007/08	2008/09
Faculty of Humanities and Sciences/ Dept. of Knowledge Engineering	BA: 33 MA: 29	BA: 37 MA: 25	BA: 31 MA: 20
Faculty of Humanities and Sciences/ University College	BA: 169	BA: 223	BA: 176
Faculty of Humanities and Sciences/ School of Governance	MA: -	MA: 42	MA: 46
Faculty of Arts and Social Sciences	BA: 418 MA: 203	BA: 459 MA: 217	BA: 531 MA: 222

| <sup>157</sup> Maastricht University Statistics, dort unter „Registered students“ zu Jahrgängen wie angegeben.

| <sup>158</sup> Maastricht University Statistics, dort unter „Intake of students“ zu Jahrgängen wie angegeben.

<b>Fortsetzung: Studienanfängerinnen und -anfänger</b>			
Maastricht University School of Business and Economics	BA: 831 MA: 307	BA: 838 MA: 309	BA: 1.008 MA: 421
Faculty of Health, Medicine and Life Sciences	BA: 818 MA: 360	BA: 746 MA: 471	BA: 724 MA: 473
Faculty of Psychology	BA: 274 MA: 110	BA: 378 MA: 110	BA: 365 MA: 161
Faculty of Law	BA: 417 MA: 164	BA: 499 MA: 231	BA: 470 MA: 167
Bachelor zusammen	2.960	3.180	3.305
Master zusammen	1.174	1.405	1.510
Studienanfängerinnen und -anfänger insgesamt	4.133	4.585	4.815
<b>Absolventinnen und -absolventen</b>			
Absolventinnen und -absolventen nach Fakultäten und Abschlussart   <sup>159</sup>	2006/07	2007/08	2008/09
Faculty of Humanities and Sciences/ Dept. of Knowledge Engineering	BA: 10 MA: 4 Doc.*: 21	BA: 25 MA: 11 Doc.*: 6	BA: 18 MA: 17 Doc.*: -
Faculty of Humanities and Sciences/ University College	BA: 44	BA: 72	BA: 67
Faculty of Humanities and Sciences/ Graduate School of Governance	MA: -	MA: -	MA: 36
Faculty of Arts and Social Sciences	BA: 226 MA: 154 Doc.*: 92	BA: 264 MA: 198 Doc.*: 7	BA: 263 MA: 209 Doc.*: -
School of Business and Economics	BA: 576 MA: 132 Doc.*: 922	BA: 557 MA: 295 Doc.*: 40	BA: 538 MA: 405 Doc.*: -
Faculty of Health, Medicine and Life Sciences	BA: 188 MA: 121 Doc.*: 547 Dr.**: 232	BA: 327 MA: 228 Doc.*: 583 Dr.**: 258	BA: 583 MA: 242 Doc.*: 300 Dr.**: 225
Faculty of Psychology	BA: 128 MA: 34 Doc.*: 159	BA: 214 MA: 102 Doc.*: 19	BA: 220 MA: 159 Doc.*: -

| <sup>159</sup> Maastricht University Statistics, dort unter „Degrees“ zu Jahrgängen wie angegeben.



<b>Fortsetzung: Absolventinnen und -absolventen</b>			
Faculty of Law	BA: 132 MA: 42 Doc.*: 242	BA: 215 MA: 159 Doc.*: 208	BA: 226 MA: 268 Doc.*: -
Absolventinnen und -absolventen insgesamt	4.006	3.788	3.776
<b>Abgeschlossene Promotionen</b>			
Promotionen nach Fakultäten   <sup>160</sup>	2006	2007	2008
Faculty of Humanities and Sciences	2	3	5
Faculty of Arts and Social Sciences	4	4	4
School of Business and Economics	16	20	21
Faculty of Health, Medicine and Life Sciences	107	125	130
Faculty of Psychology	14	17	12
Faculty of Law	5	10	5
Promotionen insgesamt	146	179	185
<b>Personal</b>			
Personal nach Geschlecht (Kopfzahlen)   <sup>161</sup>	2006	2007	2008
Lehrpersonal	M: 928 W: 753	M: 987 W: 814	M: 1.010 W: 875
Verwaltungs- und technisches Personal	M: 572 W: 921	M: 589 W: 964	M: 608 W: 978
Sonstiges Personal	M: 66 W: 51	M: 39 W: 30	M: 34 W: 33
Personal insgesamt	3.291	3.423	3.538

| <sup>160</sup> Maastricht University Statistics, dort unter „Dissertations per faculty“ zu Jahrgängen wie angegeben.

| <sup>161</sup> Maastricht University Statistics, dort unter „Staff (numbers)“ zu Jahrgängen wie angegeben.

Studiengebühren   <sup>162</sup>			
2010/11	Studiengang	EU-Studierende	Nicht-EU-Studierende
	BA (Vollzeit / Teilzeit)	1.672 Euro / 1.177 Euro	8.500 Euro / 4.250 Euro
	MA (Vollzeit / Teilzeit)	1.672 Euro / 1.177 Euro	12.000 Euro / 6.000 Euro
	Prüfungsgebühr	1.672 Euro	1.672 Euro

\* Doc. = ‚Doctoraal‘ bezeichnet als Kurzform von ‚doctoraalexamen‘ einen Studienabschluss, *keine* Promotion. Diese Abschlussform läuft mit der Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen sukzessive aus.

\*\* Doctor of Medicine.

Quelle: Homepage der Universität, zuletzt eingesehen am 10.09.2010.

### *Beschreibung des Hochschulmodells und seiner Funktionen*

Die Universität Maastricht verfolgt mit dem Leitbild „*Leading in Learning*“ und dem durchgängig angewendeten Konzept problembasierten Lernens eine dezidierte Profilbildung im Bereich Studium und Lehre, die insbesondere auf erfolgreiche Lernprozesse ausgerichtet ist, ohne indes ihren Forschungsanspruch aufzugeben. Die starke internationale Ausrichtung der Universität manifestiert sich in hohen Ausländeranteilen in Studierendenschaft und Lehrpersonal | <sup>163</sup> sowie überwiegend englischsprachigen Studienangeboten. | <sup>164</sup> Diese Rekrutierungspraxis steht nicht nur in einem engen Zusammenhang mit den Ambitionen, mit international vergleichbaren Einrichtungen konkurrieren zu können, sondern auch mit den demografischen Herausforderungen in den Niederlanden.

### *Struktur der Universität*

Die Universität gliedert sich in sechs Fakultäten, wobei die medizinische mit rund 4.000 Studierenden und die *School of Business and Economics* mit rund 3.500 Studierenden die größten Einheiten darstellen. Wie die Universität Utrecht, so betreibt auch die Universität Maastricht ein eigenes *Liberal Arts College* für der-

| <sup>162</sup> Maastricht University: Tuition & Living Expenses (Academic Year 2010/11); Stand 10.09.2010.

| <sup>163</sup> An der Universität Maastricht liegt die Zahl ausländischer Studierender im Jahr 2008/09 bei 39 %; rund 20 % des Lehrpersonals kommen aus dem Ausland. In Deutschland liegt der Anteil ausländischer Studierender im gleichen Jahr bei 12 %, derjenige des aus dem Ausland stammenden wissenschaftlichen Personals im Jahr 2008 bei 9,4 % (bezogen auf Professorinnen und Professoren bei 5,3 %). Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4.

| <sup>164</sup> Von den insgesamt 16 Bachelorstudiengängen der Maastricht Universität werden 12 auf Englisch absolviert.

zeit 568 Studierende. Im Unterschied zu Utrecht verzichtet Maastricht jedoch auf das Prinzip des *Residential Housing*. Es gibt dort bislang kein eigenes Department für die Naturwissenschaften, jedoch wird erwogen, ein eigenständiges College für die *Sciences* einzurichten.

### *Lernorientierung und Problem-based-learning*

In der traditionell starken Fakultät *Health, Medicine and Life Sciences* wurde das Konzept des *Problem-based-learning* erstmals konsequent als Zentrum der Ausbildung von Medizinerinnen und Medizinern angewandt und schließlich durch seine Ausdehnung über die gesamte Universität zum Leitbild erhoben. In Deutschland ist das problemorientierte Lernen in der Medizin unter anderem in Gestalt von Modellstudiengängen etabliert.

Das Lehr- und Lernkonzept zielt auf eine Rekrutierung geeigneter, das heißt für ihr Studienfach motivierter und befähigter Studierender ab. Wie in Deutschland, so gibt es auch in den Niederlanden keine ausgeprägte Eingangsselektivität bei den Studierenden. Bei der Studierendenrekrutierung wird eng mit den *Hogeschoolen*, die in der Systematik etwa zwischen Fachschulen und deutschen Fachhochschulen liegen, zusammengearbeitet, um bereits hier eine Steuerung der Studierenden nach deren Eignung und Neigung vorzunehmen. Ein Betreuungssystem, das den Studierenden bereits binnen der ersten sechs Wochen eine Rückmeldung über ihre Leistungen im Studium gibt, soll sicherstellen, dass ein gegebenenfalls angezeigter Fachwechsel nicht mit zu großer zeitlicher Verzögerung vorgenommen wird. Nach einem Jahr sind die entsprechenden „Sortiervorgänge“ vollzogen: Durch die Beratung wird der Fach- bzw. Hochschulwechsel weniger als eigenes Scheitern interpretiert, sondern als Umorientierung. Nach einer stark strukturierten Eingangsphase nimmt der Grad der Strukturierung des Studiums im Zeitverlauf zugunsten größerer Wahlmöglichkeiten ab.

Das Lehr- und Lernkonzept setzt auf eine Abkehr vom Frontalunterricht und auf kleine Studierendengruppen. Auch Leistungsanreize für die Studierenden spielen eine Rolle: die besten 3 % werden von Gebühren befreit. Insgesamt liegt der Fokus auf „*learning*“ und nicht allein auf „*teaching*“. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen der erfolgreiche Lernprozess und die ihn bedingenden Kommunikationsprozesse sowie individuellen Lernformen und -fähigkeiten, Lernmotivation etc. Flankiert wird dies durch eine umfangreiche und zum Teil fakultätsspezifische Lehr/Lern-Forschung. |<sup>165</sup> Das akademische Jahr ist anders als in Deutschland strukturiert, beispielsweise existiert zwischen Winter- und Sommersemester keine vorlesungsfreie Zeit. Da die Professorinnen und Profes-

|<sup>165</sup> An der *School of Business and Economics* existiert beispielsweise ein *Department of Research in Education*.

soren ihre Module in Blocks unterrichten, gelten für sie andere Zeitstrukturen als für die Studierenden. Je nach Department sind Auslandsaufenthalte verpflichtend in den Studienablauf des Bachelor integriert.

#### *Berufungspolitik und Finanzierung*

Vor allem in der Berufungspolitik ist das Profil der Universität wirksam: neben Forschungsexzellenz wird auch der Nachweis formaler bzw. zertifizierter Lehrqualifikationen erwartet. Universitätsintern gibt es Angebote zur Professionalisierung der Lehrenden auf den unterschiedlichen Stufen. Zudem ist ein umfangreiches System der Lehrevaluation implementiert.

Die Finanzströme von Forschung und Lehre sind getrennt ausgewiesen, es gibt ein eigenes Budget für *Education*. Die Finanzierung der Departments wird in Relation zur Lehrqualität gebracht, daher gibt es ein hohes Interesse der einzelnen Bereiche, in diesen Bewertungen nicht zurückzufallen. Eine Kultur des wechselseitigen Feedbacks der Lehrenden stellt ein maßgebliches Instrument dar.

#### *Lehrleistung und Karrierewege*

Die Lehrleistung der Professorinnen und Professoren wird nicht im strikten Modus der deutschen Semesterwochenstunden festgelegt. Daher gibt es eine stärkere institutionelle wie individuelle Flexibilität. Im individuellen Karriereverlauf variiert der Lehrumfang weitaus häufiger als in Deutschland. Die Einheit von Forschung und Lehre, an der auch in Maastricht festgehalten wird, wird als institutionelle Einheit verstanden. Bei der Rekrutierung sind *Tenure Track*-Modelle ohne Hausberufungsverbot Standard; für das Erreichen einer unbefristeten Position muss auf allen Karrierestufen ein zertifizierter Nachweis über entsprechende Qualifikationen in der Lehre erbracht werden.

#### *Curriculumsentwicklung und Evaluation*

Für das Ziel „*leading in learning*“ wird die Entwicklung und Reflexion der Curricula als zentral bewertet. Diese Aufgabe wird von zentralen Kommissionen der Fakultäten wahrgenommen, in denen nur Lehrende mitwirken dürfen, die über längere Zeiträume gute Bewertungen der eigenen Lehre erhalten haben. Eingespeist werden Ergebnisse aus Befragungen von Absolventinnen und Absolventen, die zum Teil erst fünf bis zehn Jahre nach Studienabschluss stattfinden, so dass die inzwischen erworbene Berufserfahrung in die Bewertung des Studiums eingeht und gegebenenfalls für Anpassungen des Curriculums genutzt werden kann.

Für die Universität Maastricht sind in Bezug auf das niederländische Hochschulsystem insgesamt folgende Merkmale und Funktionen prägend: Modell einer lernorientierten Universität bei gleichzeitigem Streben nach Forschungsstärke; Fokussierung auf die Qualität von Studium und Lehre in Form eines problemorientierten Ansatzes in allen Fächergruppen; starke Internationalität von Studierendenschaft und wissenschaftlichem Personal.

Das lernorientierte Leitbild der Universität ist auch nach innen wirksam. In Fragen der Rekrutierung, der curricularen Entwicklung, der Qualifizierung des eigenen Personals wie der Erforschung der Lehr- und Lernprozesse bildet sich die Aufmerksamkeit für das Thema „*learning*“ klar ab. Die Instrumente, die in Maastricht zur Beförderung der Lehr- und Lernorientierung zur Anwendung kommen, sind in Deutschland zum Teil bekannt. Möglicherweise sind auch kulturelle Gründe ausschlaggebend dafür, dass sie sich hierzulande in geringerem Umfang durchsetzen. Für die Universität Maastricht bedeutet die Lernorientierung ein strategisches Moment im Wettbewerb mit anderen Universitäten. Entsprechend strebt Maastricht danach, in relevanten Lehrrankings einen der vorderen Plätze einzunehmen. Dies schränkt die Ambitionen im Forschungsbereich und die Bedeutung entsprechender Leistungen nicht ein. |<sup>166</sup> Die Zahl der abgeschlossenen Promotionen ist allerdings geringer als an vergleichbar positionierten deutschen Universitäten. Das Beispiel Maastricht zeigt insgesamt, dass es Hochschulen gelingen kann, sich ein tragfähiges institutionelles Profil mit Konzentration auf Lernerfolge der Studierenden zu geben. Maastricht ist somit nicht *das* Modell für die Entwicklung von Hochschulen in Studium und Lehre, |<sup>167</sup> sondern *ein* Modell für die Entwicklungsfähigkeit von Hochschulen in diesem Bereich. Profilbildungsprozesse in Studium und Lehre können dabei auch mit anderen Leistungserwartungen, die an Hochschulen gestellt werden, kombiniert werden, vielfältige Formen annehmen und in unterschiedliche institutionelle Arrangements münden.

|<sup>166</sup> Die Universität Maastricht konnte beispielsweise in der Vergangenheit in unterschiedlichen internationalen Rankings gute Platzierungen erzielen.

|<sup>167</sup> Maastricht ist angesichts seines eher ungewöhnlichen Fächerspektrums, das in wesentlichen Teilen aus Sozialwissenschaften und Medizin besteht, ein Beispiel für die Profilbildung von Hochschulen, aber nicht unbedingt ein Vorbild für einen neuen Hochschultyp.

### II.1 Institutionelle Sonderformate als Abweichung vom institutionellen Regelfall

In den Hochschulgesetzen der Länder wird in der Regel zwischen drei Hochschultypen unterschieden: Universitäten, Fachhochschulen und Kunsthochschulen, zu denen auch die Musikhochschulen zählen. Für Universitäten und Fachhochschulen sind formale und strukturelle Kriterien durch die Typenzuordnung festgelegt. Für die Universitäten sind dies insbesondere das (bis auf wenige Ausnahmen) allein ihnen zukommende Promotionsrecht, das Habilitationsrecht und in vielen Fächern die Beschäftigung habilitierter Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer. Inhaltlich wird der Regelfall einer Universität charakterisiert durch: |<sup>168</sup>

- \_ Vielzahl von Disziplinen, deren Tradierung und Weiterentwicklung im Zentrum der Institution steht, dadurch Ermöglichung von Interdisziplinarität,
- \_ inhaltliche und thematische Breite,
- \_ Abschlüsse auf allen Qualifikationsstufen (Bachelor, Master, Promotion),
- \_ Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auch nach der Promotion bis zur Berufungsreife,
- \_ institutionelle Verbindung von Forschung und Lehre und deren systematische Bezugnahme aufeinander sowie
- \_ Forschungsorientierung der Studienangebote insbesondere in der Masterphase,
- \_ überwiegend Präsenzveranstaltungen an einem definierten Ort.

Übersicht 1 listet exemplarisch Einrichtungen und die für sie jeweils charakteristischen Abweichungen vom Regelfall Universität auf. |<sup>169</sup> Ausnahme und Regelfall sind dabei nicht trennscharf definierbar, sondern stehen zueinander in einem Verhältnis, das auch von Übergängen innerhalb eines gewissen Spektrums gekennzeichnet ist.

|<sup>168</sup> Diese Auflistung der Merkmale des Regelfalls einer Universität ist identisch mit der Auflistung in den Empfehlungen (Teil B).

|<sup>169</sup> Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

**Übersicht 1: Beispiele für institutionelle Abweichungen vom Regelfall Universität**

Einrichtung	Abweichungsmerkmale vom Regelfall Universität	Promotionsrecht   <sup>170</sup>	Habilitationrecht
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft (Alfter)   <sup>171</sup>	Hochschule mit dem Profil einer Kunsthochschule und weiteren wissenschaftlichen Fächern; Promotionsrecht in den Bildungswissenschaften nach Maßgabe des nordrhein-westfälischen Kunsthochschulgesetzes.	ja	nein
Bauhaus Universität Weimar	Fachlich fokussierte Universität mit den Arbeitsgebieten Architektur, Bauingenieurwesen, Gestaltung, Medien.	ja	ja
Bucerius Law School (Hamburg)   <sup>172</sup>	Studienangebote ausschließlich im juristischen Bereich.	ja	ja
Deutsche Hochschule der Polizei (Münster)	Themenzentrierte Hochschule „auf universitärem Niveau“; eingeschränkter Zugang.   <sup>173</sup>	ja	nein
Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer	Angebot von Ergänzungs-, Aufbau- und zertifizierten Weiterbildungsprogrammen für Postgraduierte von i. d. R. 1-2 Semestern Dauer in den Bereichen Verwaltungswissenschaften, Wissenschaftsmanagement und Rechtsberatung, z. T. im Rahmen des an das erste juristische Staatsexamen anschließende Referendariat; keine grundständigen Studiengänge.	ja	ja

| <sup>170</sup> Das Promotionsrecht ist in einigen Fällen nur befristet bzw. lediglich an Teile der entsprechenden Einrichtung verliehen worden.

| <sup>171</sup> In privater Trägerschaft.

| <sup>172</sup> In privater Trägerschaft.

| <sup>173</sup> Zum Studium können Polizeibeamtinnen und Polizeibeamte des gehobenen und höheren Dienstes oder Anwärterinnen und Anwärter für den höheren Polizeidienst zugelassen werden. Hinzu treten weitere einschränkende Zugangsvoraussetzungen, unter denen auch Bestimmungen für Juristinnen und Juristen mit zweitem Staatsexamen vorgesehen sind. Siehe Gesetz über die Deutsche Hochschule der Polizei (DHPolG) und zur Änderung dienstrechtlicher Vorschriften v. 15. 02.2005, § 29.

Einrichtung	Abweichungsmerkmale vom Regelfall Universität	Promotionsrecht   <sup>174</sup>	Habilitationenrecht
Deutsche Sporthochschule Köln	Hochschule mit spezifischem Gegenstandsbereich bei Vorhandensein unterschiedlicher Disziplinen.	ja	ja
Deutsche Universität für Weiterbildung (Berlin)   <sup>175</sup>	Vom Land als Hochschule im Universitätsrang anerkannt; ausschließlich weiterbildende Studienangebote.	nein	nein
EBS Universität für Wirtschaft und Recht (Oestr.-Winkel/Wiesbaden)   <sup>176</sup>	Hochschule mit zwei Fakultäten (Wirtschaft, Recht) im Universitätsrang.   <sup>177</sup>	ja	ja
ESCP Europe Campus Berlin   <sup>178</sup>	Wirtschaftshochschule mit Studienangeboten ausschließlich im Masterbereich.   <sup>179</sup>	ja	nein
Fernuniversität Hagen	Universität mit überwiegendem Angebot von Fernstudiengängen und geringen Anteilen an Präsenzveranstaltungen.	ja	ja
HafenCity Universität Hamburg	Entstanden aus der Fusion von vier baubezogenen Fachbereichen der Universität Hamburg, der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg und der Kunsthochschule; themenfokussierte Hochschule für Baukunst und Metropolenentwicklung.	ja	ja   <sup>180</sup>

| <sup>174</sup> Das Promotionsrecht ist in einigen Fällen nur befristet bzw. lediglich an Teile der entsprechenden Einrichtung verliehen worden.

| <sup>175</sup> Trägerschaft: Deutsche Universität für Weiterbildung GmbH, an der die Freie Universität Berlin und die Klett Gruppe jeweils zur Hälfte beteiligt sind.

| <sup>176</sup> Seit Juni 2010. Vormalig: European Business-School; in privater Trägerschaft.

| <sup>177</sup> Die den bisherigen wirtschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt ergänzende Juristenausbildung befindet sich gegenwärtig im Aufbau.

| <sup>178</sup> In privater Trägerschaft. Vormalig ESCP-EAP Europäische Wirtschaftshochschule; Umbenennung im Jahr 2009. Weitere Standorte in Paris, London, Madrid, Turin.

| <sup>179</sup> Seit 2003 besitzt die ESCP Europe das Promotionsrecht und bietet ein Europäisches Promotionsstudium in Internationaler Betriebswirtschaftslehre an.



Einrichtung	Abweichungsmerkmale vom Regelfall Universität	Promotionsrecht	Habilitationsrecht
Handelshochschule Leipzig   <sup>181</sup>	Wirtschaftshochschule mit Studienprogrammen ausschließlich auf der Masterebene; ein berufsbegleitendes Doktorandenprogramm wird als Teilzeitstudium organisiert.	ja	ja
Hertie School of Governance (Berlin)   <sup>182</sup>	Themenfokussierte Hochschule im Bereich Regierungshandeln und öffentliche Verwaltung; ausschließlich Masterangebote (Master of Public Policy, Executive Master of Public Management).	nein	nein
Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg	Hochschule mit spezifischem Gegenstandsbereich bei Vorhandensein unterschiedlicher Disziplinen mit eingeschränkter Breite; Möglichkeit, auf Basis einer im Jahr 1995 geschlossenen Kooperationsvereinbarung mit der Universität Heidelberg, Doktoranden zu betreuen (Erstgutachten Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg; Zweitgutachten U Heidelberg).   <sup>183</sup>	nein	nein
Internationales Hochschulinstitut Zittau	Im Sächsischen Hochschulgesetz als universitäre Einrichtung geführt; ausschließlich Masterstudiengänge   <sup>184</sup> und Promotionsprogramme.   <sup>185</sup>	ja	ja

| <sup>180</sup> Eine Habilitationsordnung existiert bislang nicht, befindet sich jedoch nach Angaben der Universität zur Zeit in der Abstimmung.

| <sup>181</sup> In freier Trägerschaft.

| <sup>182</sup> In privater Trägerschaft.

| <sup>183</sup> Siehe Wissenschaftsrat: Stellungnahme zur Akkreditierung der Hochschule für jüdische Studien Heidelberg (HfJS) (Drs. 8912-09), Januar 2009.

| <sup>184</sup> Masterabschlüsse in Biotechnologie und Angewandte Ökologie, Business Ethics, Internationalem Management sowie Projektmanagement und Engineering.

| <sup>185</sup> Das Internationale Hochschulinstitut Zittau wird im Sächsischen Hochschulgesetz unter § 1 Geltungsbereich eigens aufgeführt unter der Kategorie „universitäre Einrichtung“, nicht unter der Kategorie „die Universitäten“. Im § 40 Promotion, Absatz 1, Satz 1 heißt es: „Die Universitäten und das Internationale Hochschulinstitut Zittau haben das Recht zur Promotion.“

Einrichtung	Abweichungsmerkmale vom Regelfall Universität	Promotionsrecht	Habilitationrecht
Medizinische Hochschule Hannover	Medizinische Hochschule im Universitätsrang.	ja	ja
Niedersächsische Technische Hochschule	Zusammenschluss der drei Universitäten Clausthal, Braunschweig und Hannover ohne deren Eigenständigkeit aufzuheben; die NTH wird als eigene Institution „Universität mit drei Standorten“ im Niedersächsischen Hochschulgesetz geführt.	In den beteiligten Universitäten	In den beteiligten Universitäten
Pädagogische Hochschulen (nur in BW)   <sup>186</sup>	Eigenständiger Hochschultyp im baden-württembergischen Hochschulgesetz mit Fokus auf Bildungsprozessen und enger Anlehnung an das Berufsbild Lehramt (außer Gymnasium).	ja	ja
Psychologische Hochschule Berlin   <sup>187</sup>	Im Aufbau befindliche   <sup>188</sup> Hochschule mit begrenzter Zahl an weiterbildenden Studienprogrammen im Bereich Psychologie; Angebote ausschließlich auf Masterebene und mit starkem berufspraktischen Bezug; staatliche Anerkennung als „Hochschule auf Universitätsniveau“, jedoch kein Promotionsrecht.	nein	nein

| <sup>186</sup> Im Hochschulgesetz des Landes Baden-Württemberg als eigenständiger Hochschultyp geführt (§ 1 LHG).

| <sup>187</sup> Getragen von einer gemeinnützigen GmbH.

| <sup>188</sup> Der Lehrbetrieb startet zum WS 2010/2011 mit zunächst zwei Studiengängen (Weiterbildungs-Master).

Einrichtung	Abweichungsmerkmale vom Regelfall Universität	Promotionsrecht	Habilitationrecht
Steinbeis-Hochschule Berlin   <sup>189</sup>	Hochschule mit Bachelor- und Masterstudienangeboten mit starker Orientierung an Wissenstransfer und Praxisbezug primär in Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften; begrenztes Fächerspektrum	ja   <sup>190</sup>	nein
Theologische Hochschulen   <sup>191</sup>	Theologische Hochschulen   <sup>192</sup> sind in ihrer fachlichen Breite mit theologischen Fakultäten bzw. Fachbereichen an Universitäten vergleichbar, verfügen i. d. R. nicht über weitere Fächer.	ja	ja
Tierärztliche Hochschule Hannover	Veterinärmedizinische Hochschule im Universitätsrang.	ja	ja
Ukrainische Freie Universität München   <sup>193</sup>	Als „Exiluniversität“ gegründet; Unterrichtssprache i. d. R. Ukrainisch; Fakultäten für Ukrainistik, für Philosophie und für Staats- und Wirtschaftswissenschaften; kein grundständiges Studienangebot.   <sup>194</sup>	ja   <sup>195</sup>	ja   <sup>196</sup>
WHU – Otto Beisheim School of Management (Vallendar)   <sup>197</sup>	Wirtschaftshochschule mit Studienangeboten auf Bachelor- und Masterebene.	ja	ja

| <sup>189</sup> In privater Trägerschaft.

| <sup>190</sup> Ohne Akkreditierung des Wissenschaftsrates.

| <sup>191</sup> In kirchlicher Trägerschaft.

| <sup>192</sup> Beispiele für Theologische Hochschulen sind: Philosophisch-Theologische Hochschule der Salesianer Don Boscos Benediktbeuern; Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen Frankfurt am Main; Augustana-Hochschule Neuendettelsau; Philosophisch-Theologische Hochschule SVD Sankt Augustin, Theologische Fakultät; Kirchliche Hochschule Wuppertal/Bethel (Hochschule für Kirche und Diakonie).

| <sup>193</sup> In privater Trägerschaft.

| <sup>194</sup> Die Hochschulgrade werden vom bayerischen Wissenschaftsministerium als ausländische geführt und tragen den Zusatz UFU.

| <sup>195</sup> Ohne Akkreditierung des Wissenschaftsrates.

| <sup>196</sup> Ohne Akkreditierung des Wissenschaftsrates.

| <sup>197</sup> In privater Trägerschaft; Träger: Stiftung Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung, eine gemeinnützige Stiftung bürgerlichen Rechts.

Einrichtung	Abweichungsmerkmale vom Regelfall Universität	Promotionsrecht	Habilitationrecht
Zeppelin University (Friedrichshafen)   <sup>198</sup>	Hochschule mit relativ breitem Fächer- und Studiengangsangebot in den Wirtschaftswissenschaften, Kommunikations- und Kulturwissenschaften, Public Management und Governance (Bachelor- und Masterstudiengänge).	nein	nein

## II.2 Internationale Klassifizierungssysteme von Hochschulen

International vergleichende Klassifizierungssysteme hochschulischer Einrichtungen wie die *Carnegie Classification* oder das europäische *CEIHE-Projekt* | <sup>199</sup> bzw. dessen Nachfolgeprojekt *U-Map* | <sup>200</sup> sind Instrumente zur Beschreibung institutioneller Diversität. Ihr primäres Ziel besteht darin, durch eine Typologie und die Einteilung von Hochschulen in unterschiedliche Kategorien die Orientierung in einem Hochschulsystem zu erleichtern. Sie richten sich gleichermaßen an unterschiedliche Adressaten: an Hochschulleitungen, Studierende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, politische Entscheidungsträger, gesellschaftliche Gruppen und Individuen sowie private und öffentliche Einrichtungen und Unternehmen. Trotz ihres deskriptiven Ansatzes, der auf die Erhöhung von Transparenz ausgerichtet ist, haben sie Einfluss auf die Entwicklung von Hochschulen und können Auslöser von Differenzierungs- oder Konvergenzprozessen sein. Durch die Beschreibung von institutionellen Profilen und die (mitunter nur implizit erfolgende) Bildung von Leistungsklassen entsteht ein Anreiz für die einzelnen Institutionen, sich gezielt in eine Kategorie „hineinzuentwickeln“. Die Anpassung an die jeweils reputationsstärkste Kategorie kann so zum strategischen Ziel der Hochschulentwicklung werden. Die ursprünglich mit der Klassifizierung intendierte Darstellung von Diversität kann so zu einer Herstellung von Ähnlichkeit beitragen. Dieser Effekt wird potenziert, wenn Hochschulrankings über die bei Klassifizierungssystemen vorgenommene Beschreibung von

| <sup>198</sup> In privater Trägerschaft.

| <sup>199</sup> CHEPS: Mapping diversity. Developing a European Classification of Higher Education Institutions, Enschede 2008.

| <sup>200</sup> Siehe Vught, F. van (et al.): U-Map. The European Classification of Higher Education Institutions, Enschede 2010, [www.u-map.org/U-MAP\\_report.pdf](http://www.u-map.org/U-MAP_report.pdf) v. 26.08.2010.

institutionellen Schwerpunkten, Profilen und Leistungsdimensionen hinausgehen und sie mit qualitativen Aspekten der Leistungsmessung verbinden. |<sup>201</sup>

Im Folgenden werden mit der *Carnegie Classification* und *U-Map* zwei Klassifizierungssysteme in ihrem konzeptuellen Zuschnitt und ihrer Funktionsweise dargestellt, die für den Europäischen Hochschulraum von Bedeutung sind: die *Carnegie Classification* als historisches Vorbild für ein Instrument zur Klassifizierung von amerikanischen Hochschulen und *U-Map* als in der Entwicklung befindliches Klassifizierungssystem für den europäischen Hochschulraum, das auch als Ausgangsbasis für das Hochschulranking *U-Multirank* dienen soll.

## II.2.A Carnegie Classification

Die *Carnegie Classification* wurde im Jahr 1970 entwickelt und diente dazu, die institutionelle Diversität des amerikanischen Hochschulsystems darzustellen, indem sie alle Universitäten und Colleges anhand definierter Kriterien bestimmten Kategorien von Hochschule zuordnete. |<sup>202</sup> Auf diese Weise entstanden Gruppen weitestgehend vergleichbarer Institutionen, die sich aufgrund ihrer relativen Homogenität für vergleichende Fragestellungen und Analysen der Hochschulforschung eigneten. Die im Jahr 1973 veröffentlichte ursprüngliche *Carnegie Classification*, die heute als ‚*basic classification*‘ geführt wird, sieht folgende Kategorien vor:

- \_ Associate's Colleges
- \_ Doctorate-granting Universities
- \_ Master's Colleges and Universities
- \_ Baccalaureate Colleges
- \_ Special Focus Institutions
- \_ Tribal Colleges.

Seit ihrer Veröffentlichung hat die *Carnegie Classification* verschiedene Aktualisierungen erfahren, die Veränderungen in der Hochschullandschaft wie Neu-

|<sup>201</sup> Die *League of European Research Universities* (LERU) kritisiert beispielsweise die von Hochschulrankings ausgehenden Konvergenzeffekte, die ein dominant an Forschungsleistungen orientiertes Hochschulmodell befördern und dadurch das Leistungsspektrum innerhalb eines Hochschulraums schmälern: „Pressures that diminish that functional diversity of institutions, or narrow the focus of even research-intensive universities to science research, drive them inexorably away from their true role in society.“ (Boulton, G.: *University Rankings: Diversity, excellence and the European initiative* (LERU Advice paper nr. 3) Juni 2010, [www.leru.org/files/publications/LERU\\_AP3\\_2010\\_Ranking.pdf](http://www.leru.org/files/publications/LERU_AP3_2010_Ranking.pdf) v. 26.08.2010, S. 6.

|<sup>202</sup> Siehe auch McCormick, A.C., Zhao, C.-M.: *Rethinking and reframing the Carnegie Classification*, in: *Change*, (2005) 37, S. 51-57, <http://classifications.carnegiefoundation.org/downloads/rethinking.pdf> v. 26.08.2010.

gründung, Fusion oder Schließung von Einrichtungen sowie Änderungen in der Ausrichtung einzelner Institutionen Rechnung trug. |<sup>203</sup>

Im Jahr 2005 wurde eine grundlegende Revision vorgenommen, indem die Klassifizierungssystematik auf einen Ansatz multipler paralleler Klassifizierungen umgestellt wurde, der es erlaubt, unterschiedlichen analytischen Bedarfen und Perspektiven Rechnung zu tragen. Die sechs neuen Klassifizierungen lauten:

- \_ Undergraduate Instructional Program Classification
- \_ Graduate Instructional Program Classification
- \_ Enrollment Profile Classification
- \_ Undergraduate Profile Classification
- \_ Size and Setting Classification
- \_ Basic Classification.

Sie sind an drei grundlegenden Fragen ausgerichtet: Was wird gelehrt (Studienangebote im *undergraduate*- und *graduate*-Bereich, Abschlussarten etc.)? Wie ist die Studierendenschaft zusammengesetzt (Anteil von Teilzeitstudierenden, *transfer students* etc.)? Wie sieht das institutionelle Setting aus (Größe, Umfang des *residential housing* etc.)?

Die neuen Klassifizierungen können mittels eines *web-tools* von den Nutzern auf unterschiedliche Weise kombiniert werden; es ist möglich, Untergruppen zu bilden und Schnittstellen zwischen einzelnen Institutionen zu ermitteln. Für die *University of California - Berkeley* ergibt sich beispielsweise folgendes Profil:

- \_ Level: 4-year or above; Control: public; Enrollment: 32.803;
- \_ Classifications and Categories:
- \_ Undergraduate Instructional Program: Arts & sciences focus, high graduate coexistence
- \_ Graduate Instructional Program: Comprehensive doctoral (no medical/veterinary)
- \_ Enrollment Profile: Majority undergraduate
- \_ Undergraduate Profile: Full-time four-year, more selective, higher transfer-in
- \_ Size and Setting: Large four-year, primarily residential
- \_ Basic: Research Universities (very high research activity). |<sup>204</sup>

Darüber hinaus sieht die neue *Carnegie Classification* die Entwicklung weiterer Klassifizierungen vor, in die nicht zwingend alle Hochschulen eingruppiert werden, sondern die auf freiwilliger Teilnahme beruhen. Bislang ist eine solche

|<sup>203</sup> Als relevante Entwicklungstendenz beschreibt die *Carnegie Foundation* beispielsweise den in Größe und Komplexität zunehmenden Sektor der *Community Colleges*.

|<sup>204</sup> Siehe [http://classifications.carnegiefoundation.org/lookup\\_listings/institution.php](http://classifications.carnegiefoundation.org/lookup_listings/institution.php); Zugriff am 14.09.2010.

„elective classification“ für den Bereich „community engagement“ entwickelt worden. Anders als bei den übrigen Klassifizierungen wird nicht auf die nationale Statistik zurückgegriffen, sondern die erforderlichen Daten werden zusammen mit den sich beteiligenden Institutionen definiert und erhoben; auf diese Weise sollen schrittweise Lücken der amtlichen Statistik geschlossen werden. Mit der Revision ihres Kategoriensystems hat die *Carnegie Foundation* auch das Ziel verfolgt, die ihr von außen aufgezwungene Umwidmung zu einem Ranking abzustellen. |<sup>205</sup>

Hier wird auch deutlich, in welchem methodischen Spannungsfeld sich Klassifizierungssysteme bewegen: einerseits sollen sie die Komplexität von Informationen reduzieren, andererseits sollen sie keine allzu heterogenen Elemente gruppieren, da die entstehenden Kategorien nur vermeintlich homogen und somit nur eingeschränkt vergleichbar wären.

## II.2.B U-Map

Das Projekt *U-Map* bildet die dritte Stufe eines im Jahr 2005 von der Europäischen Kommission als *CEIHE-Projekt* initiierten Vorhabens, das unter Beteiligung unterschiedlicher europäischer Akteure, so auch der HRK, federführend am Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) der Universität Twente, durchgeführt wurde. *U-Map* verfolgt das Ziel, die institutionelle Diversität hochschulischer Einrichtungen in Europa mittels eines multidimensionalen Klassifizierungssystems zu beschreiben und transparenter zu machen, um den Europäischen Hochschulraum weiterzuentwickeln und zu stärken. *U-Map* konzentriert sich dabei auf einzelne hochschulische Einrichtungen in Europa, die in ihren jeweiligen nationalen Systemen als rechtlich und organisatorisch eigenständig anerkannt sind und beschreibt sie anhand von sechs Kategorien: Lehr- und Lernprofil, Studierendenprofil, Forschungsintensität, Umfang des Wissensaustauschs, internationale Orientierung und regionale Einbindung. |<sup>206</sup> Diesen Kategorien (*dimensions*) sind insgesamt 23 Merkmale (*indicators*) zugeordnet, die

|<sup>205</sup> „The Foundation is currently engaged in a fundamental reconsideration of the *Carnegie Classification*. We plan to develop a more flexible system that will permit institutions to be grouped in several ways, in recognition of the fact that a single classification scheme can conceal the many ways that institutions resemble or differ from one another. [...] This work will result in a series of distinct classification schemes, as well as an interactive facility that will enable users to generate their own, customized classifications.” Pressemitteilung der *Carnegie Foundation*, 1/2005: <http://www.carnegiefoundation.org/press-releases/carnegie-selects-institutions-help-develop-new-community-engagement-classification>, Zugriff am 26.08.2010.

|<sup>206</sup> Die noch nicht offiziell ins Deutsche übersetzten Bezeichnungen der sechs Dimensionen lauten im *U-Map*-Bericht wie folgt: Teaching and learning profile, Student profile, Research involvement, Involvement in knowledge exchange, International orientation und Regional engagement.

anhand von empirischen Informationen und Daten gemessen bzw. bestimmt werden sollen:

### Teaching and learning profile

- \_ Degree level focus
- \_ Range of subjects
- \_ Orientation of degrees
- \_ Expenditure on teaching
  
- \_ Student profile
- \_ Mature students
- \_ Part-time students
- \_ Distance learning students
- \_ Size of student body
  
- \_ Research involvement
- \_ Peer reviewed publications
- \_ Doctorate production
- \_ Expenditure on research
  
- \_ Involvement in knowledge exchange
- \_ Start-up firms
- \_ Patent applications filed
- \_ Cultural activities
- \_ Income from knowledge exchange activities
  
- \_ International orientation
- \_ Foreign degree seeking students
- \_ Incoming students in international exchange programmes
- \_ Students sent out in international exchange programmes
- \_ International academic staff
- \_ The importance of international sources of income in the overall budget of the institution
  
- \_ Regional engagement
- \_ Graduates working in the region
- \_ First year bachelor students from the region
- \_ Importance of local/regional income sources

Anders als die *Carnegie Classification*, die alle Universitäten und Colleges jeweils einer Kategorie zuordnet, beschreibt *U-Map* Hochschulen in mehreren Dimensionen: Aus der jeweils unterschiedlich starken Ausprägung der 23 Merkmale er-



gibt sich, grafisch gegliedert in die sechs übergeordneten Kategorien, das je spezifische Gesamtprofil der gewählten Hochschule. Es besteht die Möglichkeit, verschiedene Institutionen mittels eines *web-tools* zu vergleichen.

Ursprünglich war eine wesentlich größere Zahl an Beschreibungskategorien vorgesehen, die jedoch auf eine überschaubare Anzahl reduziert worden sind. Dies war das Ergebnis eines umfangreichen Diskussionsprozesses mit künftigen Nutzern, einer Sondierung der Datenlage auf europäischer und nationaler Ebene sowie von acht Fallstudien und einer breit angelegten europaweiten Untersuchung zur Relevanz der gewählten Kategorien und der Qualität der sie definierenden Merkmale.

Im Gegensatz zur *Carnegie Classification*, die auf frei zugängliche Daten des *U.S. Department of Education*, der *National Science Foundation* und des *College Board* basiert, müssen die für *U-Map* erforderlichen Daten zum Großteil per Fragebogen bei den Hochschulen erhoben werden. Die zwingend erforderliche Bereitschaft der Hochschulen zur Selbstauskunft hat zur Folge, dass eine flächendeckende Implementierung von *U-Map* |<sup>207</sup> eng an die Bereitschaft der Hochschulen gekoppelt ist, die benötigten Daten zu erheben und bereitzustellen. Diese Abhängigkeit von der Mitarbeit der Hochschulen hat zur Folge, dass *U-Map* wohl nur dann erfolgreich implementiert werden wird, wenn es als Transparenz- und Übersetzungsinstrument tatsächlich funktioniert, wenn sich auch aus Sicht der Hochschulen ein Mehrwert ergibt, der den Mehraufwand rechtfertigt.

Insgesamt sind die Tauglichkeit und Nützlichkeit von *U-Map* eng an die Qualität der den einzelnen Kategorien und Merkmalen zugrunde liegenden Daten gebunden. Über den Aspekt der Verfügbarkeit aussagekräftiger Daten in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union hinaus stellt sich die Frage ihrer transnationalen Vergleichbarkeit. |<sup>208</sup> Ebenso wichtig ist das Erfordernis einer kritischen Masse an Merkmalen, um die ihnen übergeordneten Kategorien in hinreichender Qualität und Breite ausfüllen zu können. Eine große Bedeutung im weiteren Entwicklungsprozess von *U-Map* wird daher der Schaffung einer hinreichend differenzierten und validen Datenlage und dem damit eng verschränkten Aspekt der Qualitätssicherung zukommen.

|<sup>207</sup> Gegenwärtig liegen lediglich die Daten für 67 Einrichtungen vor, die im Rahmen eines ersten Testlaufs erhoben worden sind; 100 Hochschulen waren angefragt worden, sich zu beteiligen.

|<sup>208</sup> Deutschland gehört beispielsweise zu den wenigen europäischen Ländern, die bislang weder systematisch und noch vollständig Daten zu Promovierenden erheben, sondern lediglich zu abgeschlossenen Promotionen. Auch der definitorische Zuschnitt von Personalkategorien ist in Europa so heterogen, dass sich in Bezug auf die Vergleichbarkeit entsprechender Daten Schwierigkeiten ergeben können, die über das Maß gerade noch tolerierbarer Unschärfe hinausgehen. Angesichts der unterschiedlichen Dauer von Bachelor- und Masterprogrammen in Europa sind etwa auch Zahlen zu Abschlüssen nur eingeschränkt transnational vergleichbar.

Aufbauend auf den Kategorien und Merkmalen von *U-Map* entwickelt das *Consortium for Higher Education and Research Performance Assessment (CHERPA)* |<sup>209</sup> gegenwärtig im Auftrag der Europäischen Kommission das Projekt *U-Multirank*, |<sup>210</sup> das den Versuch darstellt, ein neues weltweites Ranking zu konzipieren, das den Eigenarten und der institutionellen Diversität des europäischen Hochschulraums |<sup>211</sup> stärker als bislang existierende internationale Rankings gerecht werden und zudem deren methodische Schwächen weiter reduzieren soll. Aus diesem Grund verfolgt *U-Multirank* einen multidimensionalen Ansatz, der es ermöglichen soll, den unterschiedlichen Fragestellungen und Erkenntnisinteressen unterschiedlicher Nutzer gerecht zu werden und nicht lediglich eine spezifische Leistungsdimension von Hochschulen in den Vordergrund zu stellen. Ein Mehrwert gegenüber der Aussagekraft bestehender internationaler Rankings soll dadurch erzielt werden, dass lediglich ähnliche und hinsichtlich ihrer Zielsetzung, Aufgaben und Struktur vergleichbare Institutionen miteinander verglichen werden. Ausgangsbasis hierfür sollen die institutionellen Profile sein, wie sie sich aus dem Klassifizierungssystem *U-Map* ergeben. *U-Multirank* soll dabei nicht allein auf institutioneller, sondern auch auf disziplinärer Ebene („*field-based*“) ansetzen; der gegenwärtig vorgesehene konzeptionelle Zuschnitt sieht folgende Kategorien vor, die anhand der Indikatoren gemessen werden sollen: Studium und Lehre, Forschung, Wissenstransfer, Internationalität, regionale Einbindung. |<sup>212</sup>

|<sup>209</sup> An dem CHERPA-Netzwerk sind neben dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) folgende Einrichtungen beteiligt: *Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)* der Universität Twente, *Centre for Science and Technology Studies (CWTS)* der Universität Leiden, *INCENTIM* der K.U.Leuven, *Observatoire des Sciences et des Techniques (OST)* in Paris, *European Federation of National Engineering Associations (FEANI)* sowie *European Foundation for Management Development (EFMD)*.

|<sup>210</sup> CHERPA-Netzwerk: *U-Multirank Interim Progress Report. Design phase of the Project, Design and testing the feasibility of a multi-dimensional global university ranking*, 2010.

|<sup>211</sup> Der konzeptionelle Zuschnitt eines Rankings sollte beispielsweise einer Mehrzahl klar definierter Anforderungen genügen: „International rankings have to take account of the linguistic, cultural, economic, and historical contexts of the educational systems in which they are applied. International rankings in particular should seek to prevent potential biases and be precise about their objectives“, CHERPA-Netzwerk: *U-Multirank Interim Progress Report. Design phase of the Project, Design and testing the feasibility of a multi-dimensional global university ranking*, 2010, S. 66.

|<sup>212</sup> Die noch nicht offiziell ins Deutsche übersetzten Bezeichnungen der Kategorien lauten: education, research, knowledge transfer, international orientation, regional engagement.

Vornehmlich auf Initiative privater Stiftungen, aber auch durch die öffentliche Hand sind in den letzten Jahren Instrumente entstanden, die darauf abzielen, Leistungsanreize für die Entwicklung von Hochschulen zu setzen, die nicht primär einen Forschungsbezug aufweisen. Im Folgenden werden die wichtigsten dieser Maßnahmen und Förderinstrumente in Übersicht 2 (Wettbewerbe) und 3 (Lehrpreise) kurz skizziert, um deren thematische Breite aufzuzeigen und sie in wichtigen Parametern wie Trägerschaft, Programmziele, Fördervolumen und -zeitraum sowie hinsichtlich der bislang vorliegenden Ergebnisse darzustellen. |<sup>213</sup> Weitere Ausführungen und Empfehlungen zum Instrument Wettbewerbe befinden sich in Teil C.XI.

|<sup>213</sup> Es handelt sich um eine exemplarische Auflistung, die nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern ein bestehendes Spektrum aufzeigen will. Die Anordnung der einzelnen Förderinstrumente folgt dabei der Chronologie, beginnend mit den laufenden/angekündigten Programmen. Die Landeslehrpreise sind alphabetisch nach Bundesländern sortiert.

## Übersicht 2: Wettbewerbe

Förderinstrument	„Qualitätspakt für bessere Lehre“
Träger	Bund und Länder (Förderbekanntmachung durch Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Art. 91b Abs. 1 Nr. 2 GG vom 10. Juni 2010)
Programmziele	<p>Dritte Säule des Hochschulpaktes 2020 zur kapazitätsneutralen Verbesserung der Betreuung Studierender sowie der Lehrqualität in der Breite und Sicherung der Erfolge der Studienreform durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserung der Personalausstattung von Hochschulen für Lehre, Betreuung und Beratung</li> <li>• Unterstützung bei der (Weiter-)Qualifizierung des Personals für die Aufgaben in Lehre, Betreuung und Beratung</li> <li>• Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre</li> </ul>
Fördergegenstände	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorgezogene oder zusätzliche Berufungen; zusätzliches Personal zur Wahrnehmung von Lehraufgaben, zur Betreuung und Beratung sowie zur Unterstützung bei Lehrorganisation und Prüfungen; Tutorien und Mentorenprogramme etc.</li> <li>• Qualifizierungsmaßnahmen für neues Personal; Weiterbildungsangebote für gesamtes Lehrpersonal; Etablierung und Sicherung eines internen Qualitätsmanagements in der Lehre; fach- oder methodenbezogene Verbünde zur Unterstützung von Hochschulen, Fachbereichen oder Lehrkräften bei der Qualitätsentwicklung des Lehrangebots und zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit.</li> <li>• Optimierung der Studienbedingungen und Entwicklung innovativer Studienmodelle.</li> </ul>
Zielgruppe	Hochschulen in staatlicher Trägerschaft oder in Trägerschaft einer Stiftung des öffentlichen Rechts
Antragsrecht	Hochschulleitung; gemeinsame Antragstellung mehrerer Hochschulen möglich.
Fördervolumen, -dauer und Verfahren	Insgesamt rund 2 Mrd. Euro (im Jahr 2011 bis zu 140 Mio. Euro, 2012 bis zu 175 Mio. Euro und 2013 bis 2020 jeweils bis zu 200 Mio. Euro). Förderfähig durch den Bund sind die erforderlichen Personal- und Sachausgaben; das jeweilige Sitzland stellt die Gesamtfinanzierung sicher. Die Maßnahmen können für zunächst bis zu fünf Jahren gefördert werden; nach erfolgreicher Zwischenbegutachtung (spätestens 2016) Verlängerung auf bis zu weitere fünf Jahre möglich.
Programmlaufzeit	2011 bis 2020; Ausschreibung soll nach jetzigem Planungsstand noch 2010 erfolgen.   <sup>214</sup>

|<sup>214</sup> Auskunft BMBF vom 14. Oktober 2010.

<b>Förderinstrument</b>	<b>Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“</b>
<b>Träger</b>	Bund und Länder (Förderbekanntmachung durch Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Art. 91b Abs. 1 Nr. 2 GG vom 28. Mai 2010)
<b>Programmziele</b>	Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung der Hochschulen im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium. Auf Grundlage innovativer, nachfrageorientierter und nachhaltig angelegter Gesamtkonzepte Entwicklung von Angeboten insbesondere für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer, Studienabbrecherinnen und -abbrecher, arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker sowie Bachelor-Absolventinnen und - Absolventen. Erleichterung der Integration beruflich Qualifizierter in die Hochschulbildung.
<b>Fördergegenstände</b>	Umsetzung und nachhaltige Implementierung von rund 30 bis 40 ausgewählten Konzepten in den Bereichen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Duale Studiengänge und Studiengänge mit vertieften Praxisphasen (sowie entsprechende Studienmodule)</li> <li>• Berufsbegleitende Studiengänge (sowie entsprechende Studienmodule)</li> <li>• Andere Studiengänge, Studienmodule und Zertifikatsangebote i. R. des lebenslangen wissenschaftlichen Lernens</li> </ul>
<b>Zielgruppe</b>	staatliche (Förderschwerpunkt) und staatlich anerkannte Hochschulen
<b>Antragsrecht</b>	Hochschulleitung
<b>Fördervolumen, -dauer und Verfahren</b>	Insgesamt 250 Mio. Euro. Förderfähig durch den Bund sind die direkten, durch die Projekte verursachten Ausgaben; jedes Land bzw. der Träger stellt die Gesamtfinanzierung seiner Projekte sicher. Die Einzelförderung soll sechs Jahre nicht überschreiten und ist ab dem 4. Jahr degressiv; nach drei Jahren Zwischenevaluation.
<b>Programmlaufzeit</b>	2011 bis 2019; die Ausschreibung soll umgehend, spätestens jedoch 2011 erfolgen.   <sup>215</sup>

|<sup>215</sup> Auskunft BMBF vom 13. Oktober 2010.

<b>Förderinstrument</b>	„Wandel gestalten! – Programm zur Stärkung der Autonomiefähigkeit von Hochschulen“
<b>Träger</b>	Heinz Nixdorf Stiftung und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
<b>Programmziele</b>	Stärkung der Autonomiefähigkeit von Hochschulen im Sinne einer lernenden Organisation.
<b>Fördergegenstände</b>	Maßnahmen oder Initiativen zur Motivation und Beteiligung von Hochschulangehörigen für Veränderungsprozesse.
<b>Zielgruppe</b>	staatliche und private, staatlich anerkannte Universitäten und Fachhochschulen
<b>Antragsrecht</b>	Hochschulleitung
<b>Fördervolumen, -dauer und Verfahren</b>	Insgesamt 1,6 Mio. Euro. Zweistufiges Verfahren: <u>1. Schritt:</u> Vorauswahl von zehn Konzepten auf Basis von Antragsskizzen im Oktober 2010 <u>2. Schritt:</u> Endauswahl von insgesamt vier Hochschulen zur Förderung mit bis zu 400.000 Euro über zwei Jahre.
<b>Programmlaufzeit</b>	2010 bis 2012; Antragsfrist 31. August 2010.
<b>Preisträger</b>	Aus 44 Bewerbungen sind 10 Hochschulen in die Endauswahl gekommen. Die Auswahl der vier Preisträger erfolgt auf Basis einer öffentlichen Auswahl­sitzung am 8. Dezember 2010.

<b>Förderinstrument</b>	<b>Programm „Mehr als Forschung und Lehre! – Hochschulen in der Gesellschaft“</b>
<b>Träger</b>	Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Stiftung Mercator
<b>Programmziele und Fördergegenstände</b>	Stärkung der Hochschulen in ihrer Rolle als gesellschaftlicher Akteur, v. a. ihres gesellschaftlichen Engagements als strategisches Element der institutionellen Weiterentwicklung. Vertiefung oder Initiierung bereits bestehender Kooperationen mit gesellschaftlichen Akteuren.
<b>Zielgruppe</b>	staatlich anerkannte Hochschulen
<b>Antragsrecht</b>	einzelne Hochschule; bei Verbundantrag federführende Hochschule
<b>Fördervolumen, -dauer und Verfahren</b>	1,4 Mio. Euro (hälftig Stifterverband/Stiftung Mercator). Zweistufiges Verfahren: <u>1. Schritt:</u> Auf Basis der Antragskizzen Vorauswahl von zehn Hochschulen, die ihre Konzepte (prämiiert mit jeweils 10.000 Euro) auf einer Konferenz vorstellen. <u>2. Schritt:</u> Während der Konferenz Endauswahl von bis zu sechs Projekten zur Förderung mit bis zu 250.000 Euro für zwei Jahre.
<b>Programmlaufzeit</b>	2010 bis 2013; Antragsfrist 30. Juli 2010
<b>Preisträger</b>	Präsentation auf einer internationalen Konferenz am 17./18. Februar 2011.

<b>Förderinstrument</b>	<b>Preis für Hochschulkommunikation</b>
<b>Träger</b>	Hochschulrektorenkonferenz und Robert Bosch Stiftung mit Zeitverlag
<b>Programmziele</b>	Entwicklung und Umsetzung hochwertiger und zielgruppenorientierter Kommunikations- und Marketinginstrumente
<b>Fördergegenstände</b>	Konzepte bzw. Maßnahmen können sich auf die Hochschule als Gesamtheit oder auf einzelne Bereiche (Studiengänge, Organisationseinheiten) beziehen; sie sollen auf klaren Zieldefinitionen basieren, sich in die Gesamtstrategie der Hochschule einbetten und die Zielgruppe kreativ und nachhaltig ansprechen.
<b>Zielgruppe</b>	staatlich anerkannte Hochschulen
<b>Antragsrecht</b>	Hochschulleitung
<b>Fördervolumen, -dauer und Verfahren</b>	25.000 Euro; seit 2005 Ausschreibung im 2-Jahres-Turnus.
<b>Preisträger 2009</b>	Unter dem Ausschreibungsmotto „Das beste Studierendenmarketing“ wurde aus 40 Bewerbungen im November 2009 eine Universität prämiert.

<b>Förderinstrument</b>	<b>Initiative „Ungleich besser! – Verschiedenheit als Chance“</b>
<b>Träger</b>	Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Otto-Wolff-Stiftung
<b>Programmziele</b>	Entwicklung von Strategien und konkreten Maßnahmen zum produktiven Umgang mit Diversität im Hochschulalltag. Kompetenz- und Profilbildung der Hochschulen im Bereich heterogener Studierendenschaft (z. B. Studierende mit Kindern, mit Migrationshintergrund, Bildungsausländerinnen und -ausländer).
<b>Fördergegenstände</b>	Über zwei Jahre Förderung eines von CHE Consult koordinierten und begleiteten „Benchmarking-Clubs“, in dem Grundlagen und Kriterien für ein in der Folge selbst zu durchlaufendes „Diversity-Audit“ erarbeitet werden. Förderung einer Einzelmaßnahme zur Unterstützung studentischer Diversität.
<b>Zielgruppe</b>	Hochschulen
<b>Antragsrecht</b>	Hochschulleitung
<b>Fördervolumen, -dauer und Verfahren</b>	Anschubfinanzierung von 25.000 Euro je Hochschule für die konkrete Maßnahme.
<b>Programmlaufzeit</b>	2010 bis 2012; Antragsfrist 11. Juni 2010.
<b>Preisträger</b>	Aus 58 Bewerbungen erfolgte im Juli 2010 eine Auswahl von acht Hochschulen (fünf Universitäten, zwei Fachhochschulen, eine Theologische Hochschule) für den „Benchmarking-Club“.

<b>Förderinstrument</b>	<b>Programm „Nachhaltige Hochschulstrategien für mehr MINT-Absolventen“</b>
<b>Träger</b>	Heinz Nixdorf Stiftung und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
<b>Programmziele und Fördergegenstand</b>	Unterstützung bei der Entwicklung und Umsetzung von Strategien für mehr MINT-Absolventinnen und -Absolventen und MINT-Nachwuchsförderung sowie Finanzierung entsprechender Maßnahmen.
<b>Zielgruppe</b>	staatliche und staatlich anerkannte Universitäten und Fachhochschulen
<b>Antragsrecht</b>	einzelne Hochschule; bei Verbundantrag federführende Hochschule
<b>Fördervolumen, -dauer und Verfahren</b>	Insgesamt 1,6 Mio. Euro; einzelne Projekte mit jeweils bis zu 300.000 Euro über zwei Jahre (2010 und 2011).
<b>Preisträger</b>	Aus 61 Bewerbungen erfolgte im April 2010 eine Auswahl von zwei Universitäten und drei Fachhochschulen sowie eines Hochschulverbundes (Verbundantrag).



<b>Förderinstrument</b>	<b>Bologna – Zukunft der Lehre</b>
<b>Träger</b>	Stiftung Mercator und Volkswagenstiftung
<b>Ziele</b>	Stärkung der Lehre an Hochschulen; Erhöhung der Studierbarkeit von Studiengängen; Senkung der Abbrecherquoten; Verbesserung der Betreuungsrelationen; Ausbau der Mobilität zwischen Hochschulen.
<b>Fördergegenstände</b>	Drei fachoffene Förderlinien; Antragstellung in 1. und 2. Förderlinie in zweistufigem Verfahren; Antragstellung in 3. Förderlinie jederzeit möglich: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>1. Förderlinie</u>: Unterstützung bei Entwicklung und Erprobung neuer Curricula bei Bachelor-Studiengängen.</li> <li>• <u>2. Förderlinie</u>: Schaffung von Expertengruppen bzw. Kompetenzzentren für Hochschullehre.</li> <li>• <u>3. Förderlinie</u>: Förderung internationaler Konferenzen, Workshops und Symposien zu lehrbezogenen Themen.</li> </ul>
<b>Zielgruppe</b>	Universitäten und Fachhochschulen
<b>Antragsrecht</b>	<u>1. Förderlinie</u> : Eigenbewerbung mit Studiengangskonzept sowie unterstützendem Schreiben der Hochschulleitung (strukturelle Einbindung, Anschlussfinanzierung). <u>2. Förderlinie</u> : einzelne Hochschule oder Verbundanträge mehrerer Hochschulen, ggf. auch gemeinsam mit einer außeruniversitären Institution.
<b>Fördervolumen, -dauer und Verfahren</b>	Insgesamt 10 Mio. Euro (hälftig Stiftung Mercator/Volkswagenstiftung)
<b>Programmlaufzeit</b>	2009 bis 2013
<b>Preisträger</b>	Aus Vorauswahl von 25 Bewerbungen (1. und 2. FL) erfolgte im Februar 2010 die Endauswahl von neun Gewinnerhochschulen (sechs Hochschulen in der 1. FL und drei Hochschulen in der 2. FL).

<b>Förderinstrument</b>	<b>Preis „Die internationale Hochschule“</b>
<b>Träger</b>	Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Deutscher Akademischer Austauschdienst
<b>Ziele</b>	Internationalisierung der deutschen Hochschulen durch Förderung spezieller Maßnahmen.
<b>Zielgruppe</b>	staatliche und private Universitäten, Fachhochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen
<b>Antragsrecht</b>	Hochschulleitung
<b>Fördervolumen und Verfahren</b>	50.000 Euro; erstmalige Ausschreibung 2009
<b>Preisträger 2010</b>	Unter dem Ausschreibungsmotto „Erfolgreiche Strategien für Auslandsmobilität deutscher Studierender“ wurde aus 26 Bewerbungen im Februar 2010 eine Fachhochschule prämiert.

Förderinstrument	Wettbewerb „Exzellente Lehre“
Träger	Kultusministerkonferenz und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
Ziele	Steigerung des Stellenwertes der Hochschullehre und ihrer Bedeutung für die zukünftige Entwicklung des Wissenschaftsstandortes Deutschland.
Fördergegenstände	Strategische Konzepte, in denen die Hochschulen auf der Grundlage ihres Selbstverständnisses und ihrer bisherigen Leistungen in der Lehre ihre Ziele für Studium und Lehre definieren. Maßnahmen zur Steigerung der Attraktivität der Hochschule als Ausbildungsstätte, insbesondere für grundständige Studiengänge.
Zielgruppe	Staatliche Hochschulen sowie staatlich anerkannte Hochschulen, sofern diese überwiegend staatlich refinanziert werden.
Antragsrecht	Hochschulleitung
Fördervolumen, -dauer und Verfahren	10 Mio. Euro in zwei Förderlinien (Universitäten: 6 Mio. Euro; Fachhochschulen: 4 Mio. Euro); die ausgezeichneten Konzepte werden über drei Jahre mit jeweils bis zu 1 Mio. Euro gefördert.
Preisträger	Aus 108 Bewerbungen erfolgte im Dezember 2009 eine Auswahl von zehn Förderhochschulen (sechs Universitäten und vier Fachhochschulen).

Förderinstrument	Programm „Familie in der Hochschule“
Träger	Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (BMVBS), Robert-Bosch-Stiftung und CHE
Programmziele	Verbesserung der Familienfreundlichkeit deutscher Hochschulen.
Fördergegenstände	Förderung eines „Best-Practice-Clubs“ zur: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vereinbarkeit von Studium und wissenschaftlicher Karriere mit Familiengründung</li> <li>• Weitergabe von Impulsen zur Familiengründung an junge Hochqualifizierte</li> <li>• Entwicklung der Familienfreundlichkeit als eines der Markenzeichen deutscher Hochschulen</li> <li>• Sicherung des Fachkräftebedarfs durch attraktive und hilfreiche Rahmenbedingungen</li> </ul>
Zielgruppe	Hochschulen
Antragsrecht	Hochschulleitung
Fördervolumen, -dauer und Verfahren	100.000 Euro je Hochschule über zwei Jahre.
Programmlaufzeit	2007 bis 2010
Preisträger	Aus 62 Bewerbungen erfolgte im Februar 2008 eine Auswahl von acht Förderhochschulen (vier Universitäten und vier Fachhochschulen) als Mitglieder eines 2008 und 2009 regelmäßig tagenden „Best-Practice-Club“.

Förderinstrument	Programm „Profil und Kooperation“
Träger	Heinz Nixdorf Stiftung und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
Programmziele	Förderung von Exzellenzstrategien für kleine und mittlere Hochschulen. Herausbildung exzellenter Hochschulprofile jenseits eines auf Spitzenforschung verengten Exzellenzbegriffs.
Fördergegenstände	Unterstützung von Profilbildungsprozessen in unterschiedlichen Dimensionen.
Zielgruppe	kleine und mittlere Hochschulen
Antragsrecht	einzelne Hochschule; bei Verbundantrag federführende Hochschule
Fördervolumen, -dauer und Verfahren	Insgesamt 2 Mio. Euro; je Hochschule 400.000 Euro über zwei Jahre.
Programmlaufzeit	2007 bis 2009
Preisträger	Aus 64 Bewerbungen erfolgte im Dezember 2007 eine Auswahl von fünf Förderhochschulen (zwei Universitäten und zwei Fachhochschulen sowie ein Verbundantrag).

## Übersicht 3: Lehrpreise

Förderinstrument	„Ars Legendi“-Preis für exzellente Hochschullehre
Träger	Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Hochschulrektorenkonferenz
Ziele	<p>Jährlich nach Fächergruppen alternierender Preis, der die besondere Bedeutung der Hochschullehre für die Ausbildung des akademischen Nachwuchses sichtbar machen und einen karrierewirksamen Anreiz schaffen soll, sich in der Hochschullehre zu engagieren.</p> <p>Im Jahr 2010 gemeinsam mit dem Medizinischen Fakultätentag erstmals parallele Ausschreibung eines Ars Legendi Preises in der Medizin (Dotierung 30.000 Euro), der für zunächst fünf Jahre jährlich vergeben werden soll; für Ende 2010 ist gemeinsam mit dem 4ING die Ausschreibung eines Ars Legendi Preises in den Ingenieurwissenschaften/Informatik geplant, der im zweijährigem Turnus vergeben werden soll.   <sup>216</sup></p>
Fördergegenstände	<p>Würdigung herausragender Leistungen in Lehre, Prüfung, Beratung und Betreuung in grundständigen (einschließlich Master-) Studiengängen insbesondere für:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung und Implementierung von (Teil-) Curricula oder curricularen Elementen (Module, Lehrveranstaltungen)</li> <li>• Entwicklung und erfolgreicher Einsatz von Lehr- und Lernmaterialien</li> <li>• Entwicklung und Implementierung innovativer Prüfungsmethoden</li> <li>• Entwicklung und Umsetzung neuartiger Beratungs- und Betreuungskonzepte</li> <li>• Sonstige Maßnahmen zur Verbesserung von Studium und Lehre (z. B. in der Qualitätssicherung)</li> </ul>
Zielgruppe	Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen.
Vorschlagsrecht	Eigenbewerbung oder auf Antrag bzw. Vorschlag eines Fachbereiches oder einer Fachschaft
Fördervolumen, -dauer und Verfahren	50.000 Euro; jährliche Ausschreibung seit 2006; Verleihung jeweils auf der HRK-Jahresversammlung.
Preisträger 2010	Ein Preisträger in der Ausschreibung 2010 „Geisteswissenschaften“.

|<sup>216</sup> Auskunft Stifterverband vom 10. September 2010.

<b>Förderinstrument</b>	<b>„Landeslehrpreis“ des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg</b>
<b>Träger</b>	Land Baden-Württemberg
<b>Ziele</b>	Würdigung besonders guter und innovativer Leistungen in der Lehre. Beitrag zu einer Qualitätssteigerung in der Lehre insgesamt.
<b>Zielgruppe</b>	Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an Universitäten und Fachhochschulen, seit 2009 auch an Kunst- und Musikhochschulen sowie an der Dualen Hochschule
<b>Fördervolumen, -dauer und Verfahren</b>	50.000 Euro pro Preisträger und Hochschulart; seit 2009 zusätzlich Sonderpreis von 5.000 Euro für besonderes studentisches Engagement; jährliche Ausschreibung seit 1993.
<b>Vorschlagsrecht</b>	Hochschulen
<b>Preisträger 2009</b>	Einschließlich Sonderpreis 2009 drei Preisträger und eine Preisträgerin sowie jeweils ein Fachgebiet und eine „School“.

<b>Förderinstrument</b>	<b>„Preis für gute Lehre“ des Freistaates Bayern</b>
<b>Träger</b>	Freistaat Bayern
<b>Ziele</b>	Würdigung hervorragender Leistungen in der Lehre. Verbesserung der Position Bayerns in der Lehre und Steigerung der Qualität der Hochschulausbildung.
<b>Zielgruppe</b>	Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an Universitäten
<b>Vorschlagsrecht</b>	Rektorat unter Beteiligung Studierender
<b>Fördervolumen, -dauer und Verfahren</b>	5.000 Euro pro Preisträger; jährliche Ausschreibung seit 1998.
<b>Preisträger 2009</b>	Neun Preisträger und sechs Preisträgerinnen an insgesamt neun Universitäten.

Förderinstrument	„Lehrpreis“ der Freien und Hansestadt Hamburg
Träger	Land Hamburg
Ziele	Jährlich verliehener Preis zur Würdigung herausragender und innovativer Lehrleistungen. Vorschlagsberechtigt sind ausschließlich Studierende.
Fördergegenstände	Prämierung der Lehrleistungen an jeder der Fakultäten der Universität und der HAW Hamburg sowie für die vier weiteren Hochschulen TU Hamburg-Harburg, HafenCity Universität, Hochschule für Musik und Theater und Hochschule für bildende Künste.
Zielgruppe	Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an allen staatlichen Hochschulen Hamburgs
Vorschlagsrecht	Studierende der jeweiligen Hochschule bzw. Fakultät
Fördervolumen, -dauer und Verfahren	Insgesamt 140.000 Euro (die mit jeweils 10.000 Euro dotierten Einzelpreise werden pro Fakultät verliehen); jährliche Ausschreibung seit 2009.
Preisträger 2009	Im Jahr 2009 wurden zwölf Preise vergeben; künftig sind vierzehn Lehrpreise vorgesehen.

Förderinstrument	Hessischer Hochschulpreis für „Exzellenz in der Lehre“
Träger	Land Hessen und gemeinnützige Hertie-Stiftung
Ziele	Würdigung herausragender und exzellenter Hochschullehre und Anreiz zur Profilbildung durch hochwertigen Unterricht. Entwicklung und Umsetzung von zukunftsweisenden Lehrkonzepten, Prüfungsmethoden und Beratungsleistungen.
Zielgruppe	Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an staatlichen und nicht-staatlichen Hochschulen sowie Tutorinnen und Tutoren
Vorschlagsrecht	Hochschule mit jeweils bis zu fünf Vorschlägen
Fördervolumen, -dauer und Verfahren	Insgesamt 375.000 Euro (2/3 aus Landesmitteln für dienstliche Zwecke; 1/3 Zuschuss der Stiftung zur persönlichen Verwendung), vergeben in 3 Kategorien: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 Preise für eine Arbeitsgruppe oder Organisationseinheit (150.000 / 100.000 / 50.000 Euro)</li> <li>• 1 Preis für eine Einzelperson (60.000 Euro)</li> <li>• 1 Preis für einen studentischen Tutor (15.000 Euro)</li> </ul> Jährliche Ausschreibung seit 2007.
Preisträger 2008	<u>1. Projektpreis – 150.000 Euro:</u> Ein Preisträger und zwei Preisträgerinnen an einer Universität. <u>2. Projektpreis – 100.000 Euro:</u> Zwei Preisträger an einer Universität. <u>3. Projektpreis – 50.000 Euro:</u> Ein Preisträger und eine Preisträgerin an einer Universität. <u>Preis für eine Einzelperson – 60.000 Euro:</u> Ein Preisträger an einer Universität. <u>Preis für eine/n Tutor/in – 15.000 Euro:</u> Zwei Preisträgerinnen an einer Fachhochschule.

Förderinstrument	„Lehrpreis“ des Landes Rheinland-Pfalz
Träger	Land Rheinland-Pfalz
Ziele	Würdigung herausragender Lehrleistungen im Rahmen des Hochschulprogramms „Wissen schafft Zukunft“. Förderung und Sichtbarmachung qualitativ hochwertiger Lehre und Anreiz zu weiterem Engagement.
Zielgruppe	Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an Universitäten und Fachhochschulen
Vorschlagsrecht	Fachbereichsräte sowie Studierendenvertreterinnen und -vertreter der Fachschaften
Fördervolumen, -dauer und Verfahren	10.000 Euro pro Preisträger (i. d. R. zwölf Preisträger); jährliche Ausschreibung seit 2005; Verleihung jeweils im Rahmen des „Tages der Lehre“.
Preisträger 2009	Zwölf Preisträger an drei Universitäten und vier Fachhochschulen.

Förderinstrument	Landespreis „Hochschullehre“
Träger	Saarland
Ziele	Würdigung herausragender Leistungen im Bereich der Lehre an Hochschulen.
Zielgruppe	Einzelpersonen des wiss. oder künstl. Personals an saarländischen Hochschulen oder von solchen geleitete Arbeitsgruppen mit i.d.R. nicht mehr als 3 bis 5 Mitgliedern; für die Lehre verantwortliche Organisationseinheiten.
Vorschlagsrecht	Wiss. oder künstl. Personal und Mitglieder der Studierendenvertretung
Fördervolumen, -dauer und Verfahren	50.000 Euro (teilbar auf bis zu drei Preisträger); jährliche Ausschreibung seit 2002.
Preisträger 2009	Prämiert wurden eine Lehrveranstaltung (30.000 Euro) und zwei Projekte (jeweils 10.000 Euro).

Quellen: Alle Angaben beziehen sich auf die einschlägigen Ausschreibungen und Pressemitteilungen, die jeweils auf den Homepages der betreffenden Stiftungen, Landesministerien und sonstigen Trägerorganisationen veröffentlicht wurden.

**Tabelle 1: Anzahl der Hochschulen nach Hochschulart und Trägerschaft vom WS 2006/07 bis zum WS 2009/10**

WS 2009/10	Hochschulen insgesamt	Trägerschaft					
		Bund	Land	Kommune	Privat	Kirchlich	Sonstige
Universitäten	104	2 <sup>1)</sup>	81	0	17	2	2 <sup>2)</sup>
Pädagogische Hochschulen	6	0	6	0	0	0	0
Theologische Hochschulen	16	0	0	0	0	16	0
Kunsthochschulen	51	0	44	2	1	4	0
Fachhochschulen (ohne VerwFH)	203	0	104 <sup>3)</sup>	0	81	17	1
Verwaltungsfachhochschulen	29	2 <sup>4)</sup>	26	0	1	0	0
Hochschulen insgesamt	409	4	261	2	100	39	3

1) Universität der Bundeswehr München und Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

2) Deutsche Hochschule der Polizei Münster und Hochschule für Verwaltungswissenschaft Speyer

3) Seit WS 2008/09 einschließlich Dualer Hochschule Baden-Württemberg

4) FH der Deutschen Bundesbank Hachenburg und FH des Bundes für öffentliche Verwaltung mit Hauptsitz Brühl in NRW (hier und in den Vorjahren ohne Mehrfachzählung der auf weitere Bundesländer verteilten Fachbereichsstandorte)

WS 2008/09	Hochschulen insgesamt	Trägerschaft					
		Bund	Land	Kommune	Privat	Kirchlich	Sonstige
Universitäten	104	2	81	0	17	2	2
Pädagogische Hochschulen	6	0	6	0	0	0	0
Theologische Hochschulen	14	0	0	0	0	14	0
Kunsthochschulen	51	0	44	2	1	4	0
Fachhochschulen (ohne VerwFH)	190	0	99	0	72	18	1
Verwaltungsfachhochschulen	29	2	26	0	1	0	0
Hochschulen insgesamt	394	4	256	2	91	38	3

WS 2007/08	Hochschulen insgesamt	Trägerschaft					
		Bund	Land	Kommune	Privat	Kirchlich	Sonstige
Universitäten	104	2	81	0	18	2	1
Pädagogische Hochschulen	6	0	6	0	0	0	0
Theologische Hochschulen	14	0	0	0	0	14	0
Kunsthochschulen	52	0	44	2	1	5	0
Fachhochschulen (ohne VerwFH)	184	0	98	0	66	19	1
Verwaltungsfachhochschulen	30	2	27	0	1	0	0
Hochschulen insgesamt	390	4	256	2	86	40	2

WS 2006/07	Hochschulen insgesamt	Trägerschaft					
		Bund	Land	Kommune	Privat	Kirchlich	Sonstige
Universitäten	103	2	81	0	17	2	1
Pädagogische Hochschulen	6	0	6	0	0	0	0
Theologische Hochschulen	15	0	0	0	0	15	0
Kunsthochschulen	53	0	44	2	2	5	0
Fachhochschulen (ohne VerwFH)	176	0	98	0	57	20	1
Verwaltungsfachhochschulen	29	2	27	0	0	0	0
Hochschulen insgesamt	382	4	256	2	76	42	2

Quelle: Statistisches Bundesamt.



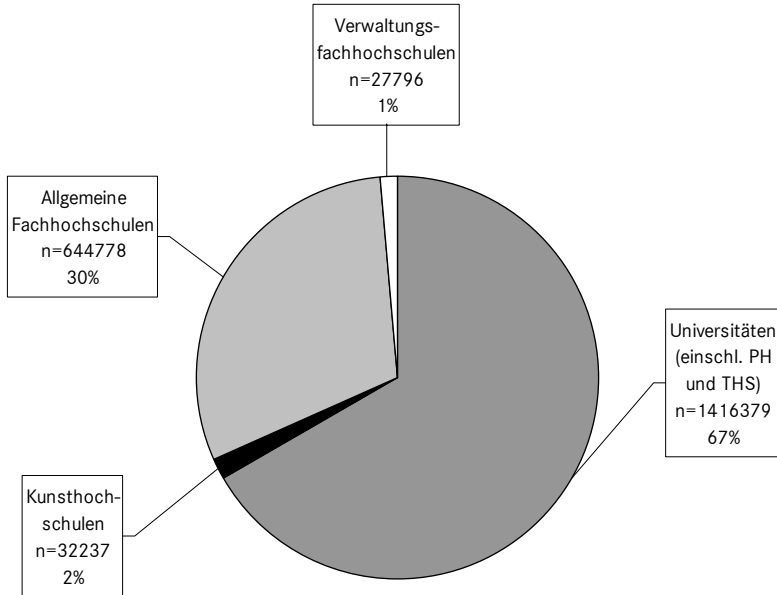
Erläuterung zu Tabelle 1: Das statistische Bundesamt unterscheidet bei der Erhebung statistischer Daten zwischen den Hochschularten Universität, Pädagogische Hochschule (PH), Theologische Hochschule (TH), Kunsthochschule (KH) und Fachhochschule (FH). Die folgende Aufzählung der Hochschularten gibt die Beschreibung der Institutionen durch das Statistische Bundesamt im Wortlaut wieder: |<sup>217</sup>

- \_ Als Hochschulen werden alle nach Landesrecht anerkannten Hochschulen, unabhängig von der Trägerschaft, ausgewiesen. Sie dienen der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium und bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden oder die Fähigkeit zur künstlerischen Gestaltung erfordern.
- \_ Das Studium an Universitäten, Pädagogischen und Theologischen Hochschulen setzt die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife voraus.
- \_ Zu den Universitäten zählen die Gesamthochschulen, die Technischen Universitäten und andere gleichrangige wissenschaftliche Hochschulen (außer Pädagogischen und Theologischen Hochschulen).
- \_ Pädagogische Hochschulen sind überwiegend wissenschaftliche Hochschulen mit Promotionsrecht. Sie bestehen nur noch in Baden-Württemberg als selbständige Einrichtungen. In den übrigen Ländern sind sie in Universitäten einbezogen und werden bei diesen nachgewiesen.
- \_ Theologische Hochschulen sind kirchliche sowie staatliche philosophisch-theologische und theologische Hochschulen, jedoch nicht die theologischen Fakultäten/ Fachbereiche der Universitäten.
- \_ Kunsthochschulen sind Hochschulen für bildende Künste, Gestaltung, Musik, Schauspielkunst, Medien, Film und Fernsehen. Die Aufnahmebedingungen sind unterschiedlich; die Aufnahme kann aufgrund von Begabungsnachweisen oder Eignungsprüfungen erfolgen.
- \_ Fachhochschulen bieten eine stärker anwendungsbezogene Ausbildung in Studiengängen für Ingenieure und für andere Berufe, vor allem in den Bereichen Wirtschaft, Sozialwesen, Gestaltung und Informatik. Das Studium ist kürzer als an wissenschaftlichen Hochschulen. |<sup>218</sup>
- \_ Die Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen) und die Verwaltungsfachhochschulen werden als getrennte Hochschularten nachgewiesen. In der letzteren Gruppe sind diejenigen verwaltungsinternen Fachhochschulen zusammengefasst, an denen Nachwuchskräfte für den gehobenen nichttechnischen Dienst des Bundes und der Länder ausgebildet werden. Daneben bestehen weiterhin behördeninterne Hochschulen, die anderen Hochschularten zugeordnet sind.
- \_ Gesamthochschulen: Wegen der Umwandlung der Gesamthochschulen in Universitäten werden die Gesamthochschulen ab dem Wintersemester 2002/2003 nicht mehr als eigenständige Hochschulart erfasst und ausgewiesen, sondern der Hochschulart „Universitäten“ zugeordnet.

|<sup>217</sup> Siehe Statistisches Bundesamt: Fachserie 11 Bildung und Kultur, Reihe 4.1 Studierende an Hochschulen WS 2009/10, dort bei „Erläuterungen“ unter dem Oberbegriff „Hochschulen“.

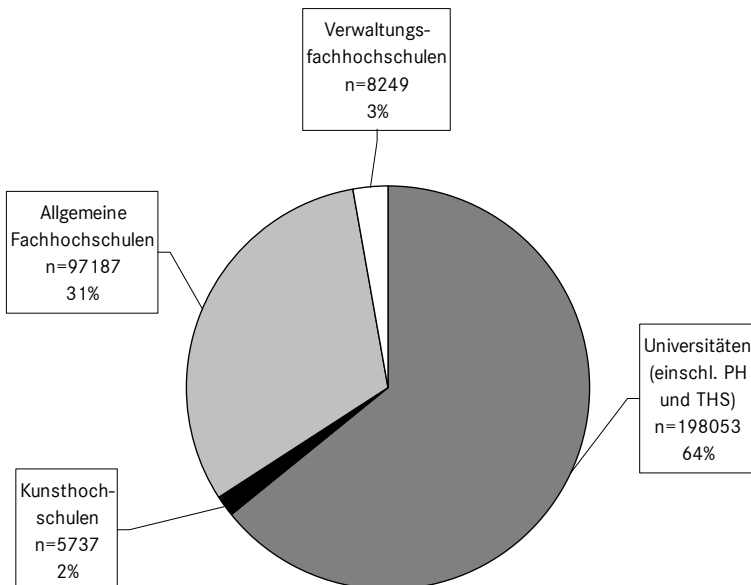
|<sup>218</sup> Die Beschreibung des Statistischen Bundesamtes lässt außer Acht, dass sich die Dauer von Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen inzwischen verändert hat.

Abbildung 1: Studierende nach Hochschularten im WS 2009/10



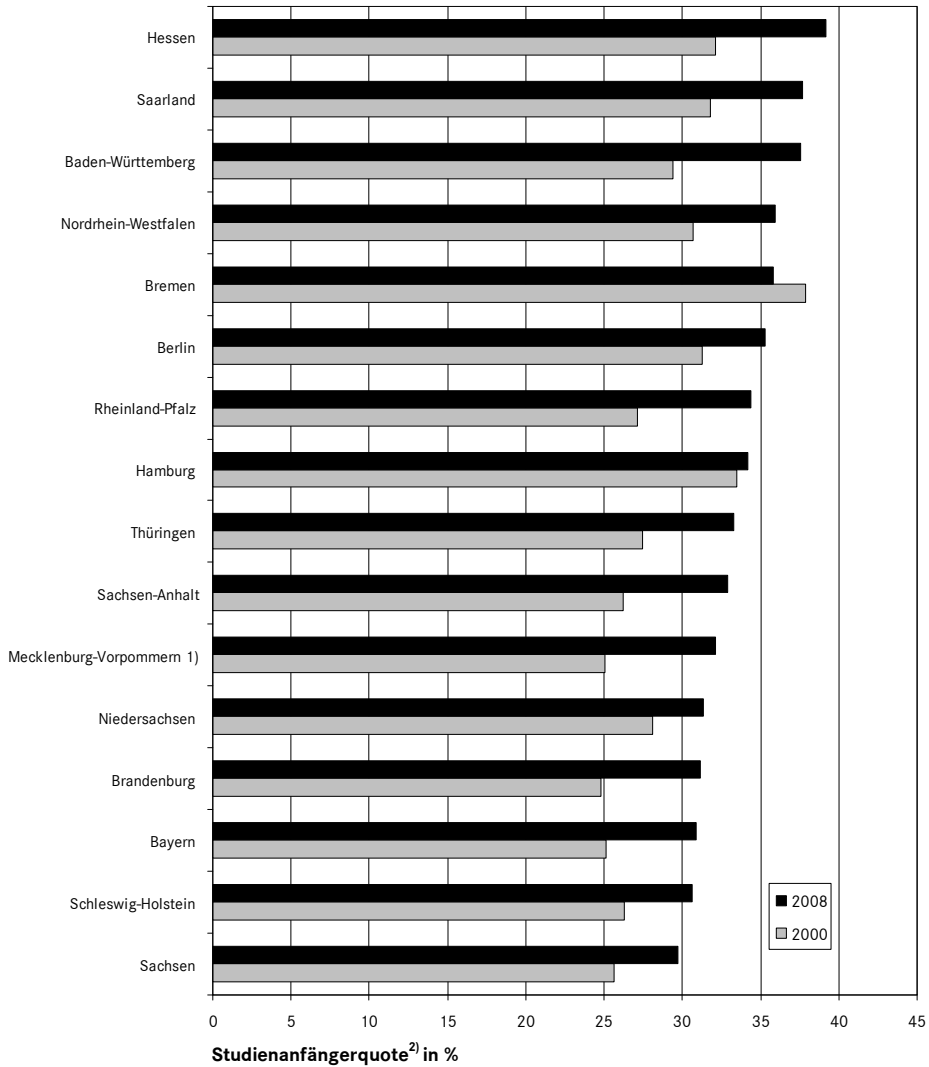
Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.1, Übersicht 3, WS 2009/10.

Abbildung 2: Absolventinnen und Absolventen (bestandene Prüfungen über alle Abschlussarten) nach Hochschularten im Prüfungsjahr 2009



Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.2, ausführliche Tabelle 2, PJ 2009.

**Abbildung 3: Studienanfängerquoten |<sup>219</sup> der Jahre 2008 und 2000 nach Land des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung**

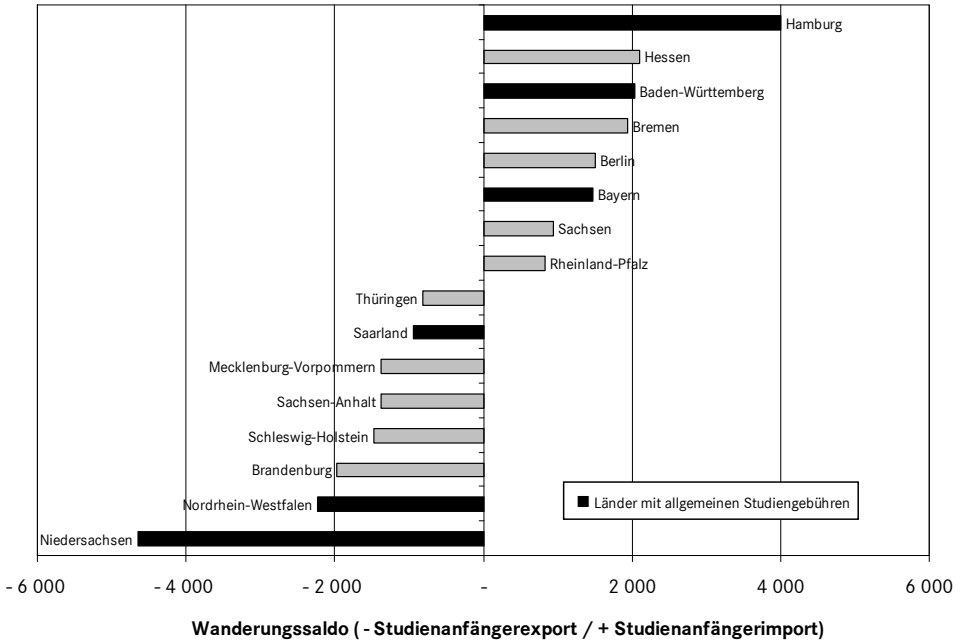


Hinweise: 1) In Mecklenburg Vorpommern doppelter Abiturientenjahrgang im Jahr 2008.  
 2) Anteil der Studienanfänger (Deutsche und Ausländer) an der altersspezifischen Bevölkerung.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.3.1, Tabelle 11.1, 1980-2008.

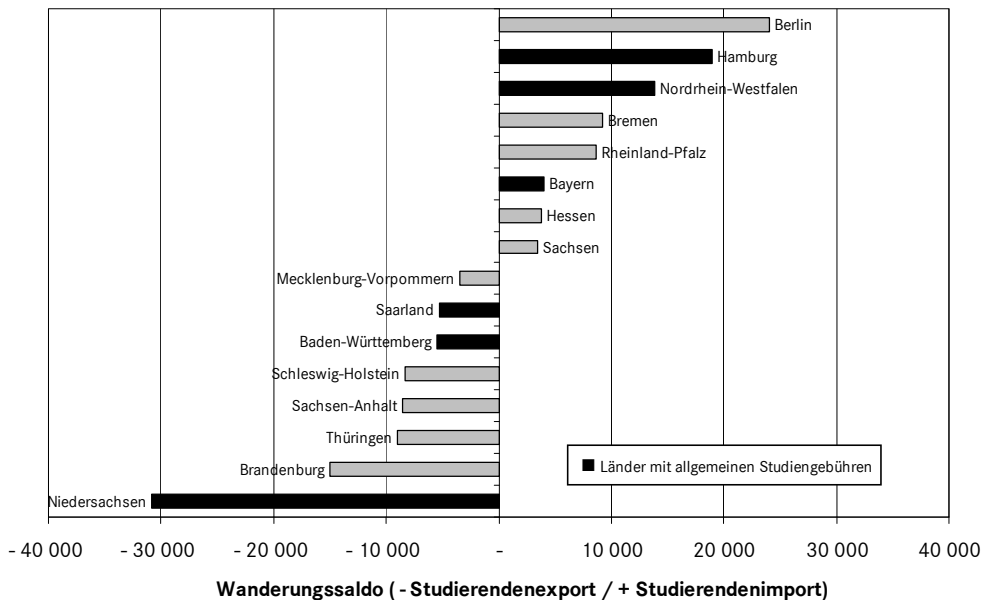
|<sup>219</sup> Die Berechnung erfolgt nach OECD-Standard. Um die Studienanfängerquote zu bilden, wird für jeden einzelnen Altersjahrgang der Bevölkerung der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger berechnet, die zur Studienanfängerquote addiert werden. Unabhängig von ihrem Alter fließen alle Studienanfängerinnen und -anfänger in die Studienanfängerquote ein (sog. „Quotensummenverfahren“). Als regionale Bezugsgröße wird sowohl das Land des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung als auch das Land des Studienortes verwendet. (Quelle: Statistisches Bundesamt: Hochschulen auf einen Blick 2010, S. 10 u. 45).

**Abbildung 4: Wanderungssalden der Studienanfängerinnen und Studienanfänger nach Bundesländern im WS 2008/09**



Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.3.1, Tabelle 19, 1980-2008.

**Abbildung 5: Wanderungssalden der Studierenden nach Bundesländern im WS 2008/09**



Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.3.1, Tabelle 20, 1980-2008.

**Tabelle 2: Entwicklung der Zahl der Bildungsausländer und Bildungsinländer an Studienanfängern insgesamt von Studienjahr 2001 bis 2009**

Studienjahr (SoSe und folgendes WiSe)	Studienanfänger (1. HS) insgesamt	davon Deutsche	davon Ausländer		
			Ausländer insgesamt	darunter Bildungs- inländer	darunter Bildungs- ausländer
2001	344.659	281.152	63.507	10.332	53.175
2002	358.792	290.226	68.566	10.086	58.480
2003	377.395	306.505	70.890	10.777	60.113
2004	358.704	290.469	68.235	9.988	58.247
2005	355.961	290.192	65.769	9.996	55.773
2006	344.822	281.409	63.413	9.859	53.554
2007	361.360	297.332	64.028	10.269	53.759
2008	396.610	326.801	69.809	11.459	58.350
2009	424.273	350.249	74.024	13.114	60.910

Quelle: DAAD/HIS: "Wissenschaft Welttoffen 2010" nach Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes; eigene Summierung sowie Fortschreibung für Studienjahr 2009.

**Tabelle 3: Entwicklung der Zahl der Bildungsausländer und Bildungsinländer an Studierenden insgesamt vom WS 2001/02 bis zum WS 2009/10**

Wintersemester	Studierende insgesamt	davon Deutsche	davon Ausländer		
			Ausländer insgesamt	darunter Bildungs- inländer	darunter Bildungs- ausländer
2001/02	1.868.666	1.662.525	206.141	63.355	142.786
2002/03	1.939.233	1.712.207	227.026	63.813	163.213
2003/04	2.019.831	1.773.695	246.136	65.830	180.306
2004/05	1.963.598	1.717.264	246.334	59.678	186.656
2005/06	1.986.106	1.737.749	248.357	58.907	189.450
2006/07	1.979.445	1.733.067	246.369	57.933	188.436
2007/08	1.941.763	1.708.157	233.606	55.754	177.852
2008/09	2.025.742	1.786.599	239.143	58.921	180.222
2009/10	2.121.189	1.876.414	244.775	63.526	181.249

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.1, Jahrgänge wie angegeben; eigene Summierung.

**Tabelle 4: Deutsche Studierende im Ausland nach Studienland\*  
in den Berichtsjahren 2000 bis 2007**

Studienland	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Niederlande	3.176	4.194	5.239	6.479	8.604	11.896	13.988	16.550
Österreich	5.889	4.979	5.486	6.151	7.069	10.174	11.961	14.789
Vereinigtes Königreich	10.115	9.770	10.495	10.760	11.040	11.600	12.145	11.670
Schweiz	5.142	5.444	6.131	6.716	7.132	7.839	8.868	9.836
Vereinigte Staaten	10.128	9.613	9.302	8.745	8.640	8.829	8.656	8.907
Frankreich	5.378	5.412	5.792	6.496	6.509	6.867	6.939	6.787
Australien	471	569	1.330	1.941	2.440	2.764	2.825	3.259
Schweden	2.033	2.234	2.392	2.820	2.882	2.999	3.251 (s)	3.250
Italien	764	870	1.189	1.293	1.410	1.607	2.067 (s)	2.050
Spanien	4.111	4.411	5.049	5.659	1.350	1.478	1.652 (s)	1.650
Ungarn	(s) 520	520	518	765	1.149	1.403	1.519	1.639
China	.	.	.	1.280	(s) 1.280	(s) 1.280	(s) 1.280	(s) 1.280
Dänemark	524	548	658	700	866	1.002	1.186 (s)	1.200
Kanada	(s) 770	1.404	(s) 1.400	(s) 1.400	(s) 1.400	1.083	1.014 (s)	1.020
Neuseeland	237	321	387	837	(s) 840	970	(s) 970	969
Norwegen	439	439	437	485	482	570	653	720
Belgien	375	371	372	381	371	442	484 (s)	480
Polen	154	133	148	182	290	344	398	469
Japan	255	262	267	315	308	352	400	439
Irland	240	(s) 240	289	319	401	443	465	435
Finnland	190	195	292	274	322	423	399	423
Tschechische Republik	28	44	62	82	179	237	256	286
Rumänien	170	139	125	146	225	263	236	266
Portugal	296	(s) 300	301	304	369	295	261 (s)	260
Türkei	96	(s) 96	115	125	143	202	266 (s)	250
Vatikanstadt	180	194	(s) 190	229	(s) 200	161	(s) 160	200
Russische Föderation	.	.	.	.	.	(s) 170	177	172
Island	27	49	59	70	100	98	115	105
Chile	90	178	186	(s) 186	84	(s) 84	56	(s) 60
<b>Zusammen</b>	<b>51.798</b>	<b>52.929</b>	<b>58.211</b>	<b>65.140</b>	<b>66.085</b>	<b>75.875</b>	<b>82.647</b>	<b>89.421</b>
<b>Hochgerechnete Zahl deutscher Studierender im Ausland insgesamt</b>	<b>52.200</b>	<b>53.400</b>	<b>58.700</b>	<b>65.600</b>	<b>66.500</b>	<b>76.700</b>	<b>83.600</b>	<b>90.300</b>

\* Gesonderter Nachweis idR nur für diejenigen Staaten mit >125 deutschen Studierenden im Berichtsjahr 2007.

. = Zahlenwert unbekannt.

(s) = Schätzung.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Deutsche Studierende im Ausland, Ausgabe 2009.

**Tabelle 5: Grundständige Studiengänge mit Zulassungsbeschränkungen an Universitäten nach Bundesland im WS 2009/10**

WS 2009/10	Grundständige * Studiengänge an Universitäten ** nach Zulassungsmodus							
	keine Zulassungsbeschränkung		Örtliche Zulassungsbeschränkung		ZVS-Auswahlverfahren		Grundständige Studiengänge insgesamt	davon Bachelor
	Studiengänge insgesamt	davon Bachelor	Studiengänge insgesamt	davon Bachelor	Studiengänge insgesamt	davon Bachelor		
Baden-Württemberg	252	168	513	189	11	0	776	357
Bayern	726	287	267	137	15	0	1.008	424
Berlin	0	0	170	161	4	0	174	161
Brandenburg	27	26	64	63	1	0	92	89
Bremen	32	31	34	33	0	0	66	64
Hamburg	97	96	75	68	3	0	175	164
Hessen	242	145	195	72	10	0	447	217
Mecklenburg-Vorpommern	63	38	93	22	6	0	162	60
Niedersachsen	189	179	187	183	6	0	382	362
Nordrhein-Westfalen	449	256	459	335	16	0	924	591
Rheinland-Pfalz	149	129	73	66	4	1	226	196
Saarland	31	30	79	21	3	0	113	51
Sachsen	151	126	85	80	7	0	243	206
Sachsen-Anhalt	94	63	60	33	4	0	158	96
Schleswig-Holstein	48	44	51	49	5	0	104	93
Thüringen	129	97	35	19	3	0	167	116
<b>I N S G E S A M T</b>	<b>2.679</b>	<b>1.715</b>	<b>2.440</b>	<b>1.531</b>	<b>98</b>	<b>1</b>	<b>5.217</b>	<b>3.247</b>

\* Zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führende Studiengänge, d. h. Bachelor- sowie "herkömmliche" Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengänge.

\*\* ohne Kunst- und Musikhochschulen

Quelle: Eigene Tabelle nach HRK (Hrsg.): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen - Wintersemester 2009/10, Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2009.

**Tabelle 6: Grundständige Studiengänge mit Zulassungsbeschränkungen an Fachhochschulen nach Bundesland im WS 2009/10**

WS 2009/10	Grundständige * Studiengänge an Fachhochschulen (ohne VerwFH) nach Zulassungsmodus							
	keine Zulassungsbeschränkung		Örtliche Zulassungsbeschränkung		ZVS-Auswahlverfahren		Grundständige Studiengänge insgesamt	davon Bachelor
	Studiengänge insgesamt	davon Bachelor	Studiengänge insgesamt	davon Bachelor	Studiengänge insgesamt	davon Bachelor		
Baden-Württemberg	60	53	307	307	0	0	367	360
Bayern	114	102	163	154	0	0	277	256
Berlin	42	42	104	103	0	0	146	145
Brandenburg	26	24	39	30	0	0	65	54
Bremen	15	14	48	47	0	0	63	61
Hamburg	19	16	49	49	0	0	68	65
Hessen	82	71	81	78	0	0	163	149
Mecklenburg-Vorpommern	35	31	13	13	0	0	48	44
Niedersachsen	41	41	177	175	0	0	218	216
Nordrhein-Westfalen	206	203	203	203	19	19	428	425
Rheinland-Pfalz	68	65	64	60	0	0	132	125
Saarland	5	5	20	20	0	0	25	25
Sachsen	78	57	78	58	0	0	156	115
Sachsen-Anhalt	52	52	32	32	0	0	84	84
Schleswig-Holstein	27	25	41	41	0	0	68	66
Thüringen	53	52	22	22	0	0	75	74
<b>I N S G E S A M T</b>	<b>923</b>	<b>853</b>	<b>1.441</b>	<b>1.392</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>2.383</b>	<b>2.264</b>

\* Zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führende Studiengänge, d. h. Bachelor- sowie "herkömmliche" Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengänge.

Quelle: Eigene Tabelle nach HRK (Hrsg.): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen - Wintersemester 2009/10, Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2009.

**Tabelle 7: Grundständige Studiengänge mit Zulassungsbeschränkungen an Kunst- und Musikhochschulen nach Bundesland im WS 2009/10**

WS 2009/10	Grundständige* Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen nach Zulassungsmodus							
	keine Zulassungsbeschränkung		Örtliche Zulassungsbeschränkung		ZVS-Auswahlverfahren		Grundständige Studiengänge insgesamt	davon Bachelor
	Studiengänge insgesamt	davon Bachelor	Studiengänge insgesamt	davon Bachelor	Studiengänge insgesamt	davon Bachelor		
Baden-Württemberg	35	24	32	18	0	0	67	42
Bayern	38	0	33	1	0	0	71	1
Berlin	36	14	7	4	0	0	43	18
Brandenburg	9	1	0	0	0	0	9	1
Bremen	0	0	13	2	0	0	13	2
Hamburg	6	6	12	11	0	0	18	17
Hessen	6	0	18	3	0	0	24	3
Mecklenburg-Vorpommern	18	0	0	0	0	0	18	0
Niedersachsen	0	0	14	12	0	0	14	12
Nordrhein-Westfalen	33	19	35	26	0	0	68	45
Rheinland-Pfalz	0	0	0	0	0	0	0	0
Saarland	11	2	3	0	0	0	14	2
Sachsen	10	2	23	1	0	0	33	3
Sachsen-Anhalt	24	8	0	0	0	0	24	8
Schleswig-Holstein	7	7	5	5	0	0	12	12
Thüringen	14	3	0	0	0	0	14	3
<b>IN S G E S A M T</b>	<b>247</b>	<b>86</b>	<b>195</b>	<b>83</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>442</b>	<b>169</b>

\* Zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führende Studiengänge, d. h. Bachelor- sowie "herkömmliche" Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengänge.

Quelle: Eigene Tabelle nach HRK (Hrsg.): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen - Wintersemester 2009/10, Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2009.

**Tabelle 8: Anteile grundständiger Studiengänge mit Zulassungsbeschränkungen nach Hochschulart und Bundesland im WS 2009/10**

WS 2009/10	Universitäten			Fachhochschulen (ohne VerwFH)			Kunst- und Musikhochschulen		
	Grundständige* Studiengänge insgesamt (=100 %)	davon mit Zulassungsbeschränkung (örtlich oder ZVS-Auswahlverfahren)		Grundständige* Studiengänge insgesamt (=100 %)	davon mit Zulassungsbeschränkung (örtlich oder ZVS-Auswahlverfahren)		Grundständige* Studiengänge insgesamt (=100 %)	davon mit Zulassungsbeschränkung (örtlich oder ZVS-Auswahlverfahren)	
		Anzahl	Anzahl		Anteil	Anzahl		Anzahl	Anteil
Baden-Württemberg	776	524	67,5%	367	307	83,7%	67	32	47,8%
Bayern	1.008	282	28,0%	277	163	58,8%	71	33	46,5%
Berlin	174	174	100,0%	146	104	71,2%	43	7	16,3%
Brandenburg	92	65	70,7%	65	39	60,0%	9	0	-
Bremen	66	34	51,5%	63	48	76,2%	13	13	100,0%
Hamburg	175	78	44,6%	68	49	72,1%	18	12	66,7%
Hessen	447	205	45,9%	163	81	49,7%	24	18	75,0%
Mecklenburg-Vorpommern	162	99	61,1%	48	13	27,1%	18	0	0,0%
Niedersachsen	382	193	50,5%	218	177	81,2%	14	14	100,0%
Nordrhein-Westfalen	924	475	51,4%	428	222	51,9%	68	35	51,5%
Rheinland-Pfalz	226	77	34,1%	132	64	48,5%	0	0	-
Saarland	113	82	72,6%	25	20	80,0%	14	3	21,4%
Sachsen	243	92	37,9%	156	78	50,0%	33	23	69,7%
Sachsen-Anhalt	158	64	40,5%	84	32	38,1%	24	0	0,0%
Schleswig-Holstein	104	56	53,8%	68	41	60,3%	12	5	41,7%
Thüringen	167	38	22,8%	75	22	29,3%	14	0	0,0%
<b>IN S G E S A M T</b>	<b>5.217</b>	<b>2.538</b>	<b>48,6%</b>	<b>2.383</b>	<b>1.460</b>	<b>61,3%</b>	<b>442</b>	<b>195</b>	<b>44,1%</b>

\* Zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führende Studiengänge, d. h. Bachelor- sowie "herkömmliche" Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengänge.

Quelle: Eigene Tabelle und Weiterberechnungen nach HRK (Hrsg.): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen - Wintersemester 2009/10, Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2009.



**Tabelle 9: Studiengänge nach Hochschulart und Studienform**

Hochschulart	Grundständige* Studiengänge				Weiterführende Studiengänge			
	insgesamt	davon Teilzeit	davon Fernstudium	davon Duales Studium	insgesamt	davon Teilzeit	davon Fernstudium	davon Duales Studium
Universitäten und Hochschulen mit Promotionsrecht	5.918	144	18	16	4.004	118	56	7
Fachhochschulen (ohne VerwFH) und Hochschulen ohne Promotionsrecht	2.647	170	104	320	1.512	224	110	9
Kunst- und Musikhochschulen	455	-	-	-	366	9	-	4
<b>INSGESAMT</b>	<b>9.020</b>	<b>314</b>	<b>122</b>	<b>336</b>	<b>5.882</b>	<b>351</b>	<b>166</b>	<b>20</b>

\* Zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führende Studiengänge, d. h. Bachelor- sowie "herkömmliche" Diplom-, Magister- und Staatsexamens-Studiengänge.

Quelle: Eigene Tabelle nach HRK-Hochschulkompass; Abfrage vom 12.10.2010.

---

# E. Stellungnahme des Wissenschaftsrates zum Deutschen Qualifikationsrahmen

## Exkurs zu den Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen

Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) |<sup>220</sup> ist ein bildungsbereichsübergreifendes Instrument, |<sup>221</sup> das die Transparenz und die Vergleichbarkeit von Qualifikationen, die in einem Mitgliedstaat der Europäischen Union in der allgemeinen Bildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden können, verbessern soll. Der vorliegende Entwurf eines DQR geht zurück auf eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR). |<sup>222</sup>

Mit dem EQR ist ein Transparenz- und Übersetzungsinstrument zwischen verschiedenen nationalen Qualifikationssystemen in Europa geschaffen worden, mittels dessen die transnationale Mobilität von Beschäftigten und Lernenden gefördert und Anreize für lebenslanges Lernen gesetzt werden sollen. Die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates legt den Mitgliedstaaten

|<sup>220</sup> Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“, Februar 2009.

|<sup>221</sup> Die Bildungsbereiche sind Schule, Berufsbildung und Hochschule.

|<sup>222</sup> Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2009 zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2008/C 111/01).

nahe, den EQR als gemeinsamen Referenzrahmen zu verwenden, indem sie ihre nationalen Qualifikationssysteme systematisch auf diesen beziehen und hierfür gegebenenfalls nationale Qualifikationsrahmen erarbeiten. Darüber hinaus sollen neue Qualifikationsbescheinigungen und Diplome mit einem Verweis auf den EQR versehen werden. Die im DQR-Entwurf vorgenommene Beschreibung der mit unterschiedlichen Qualifikationen verbundenen Kompetenzen steht dabei im Kontext des Paradigmenwechsels der Bildungssysteme in Europa von einer Input-Orientierung zu einer Ausrichtung an Lernergebnissen, Kompetenzen und Fähigkeiten (*learning outcomes*).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) haben sich bereits im Oktober 2006 darauf verständigt, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen zu erarbeiten und zu diesem Zweck 2007 die Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen (B-L-KG DQR) eingesetzt. Diese hat unter Einbindung anderer bildungspolitischer Akteure (Vertreterinnen und Vertreter der allgemeinen Bildung, der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung sowie Sozialpartner, Verbände und andere Expertinnen und Experten) im Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) einen ersten Entwurf für einen DQR erarbeitet, der im Februar 2009 veröffentlicht worden ist. |<sup>223</sup> Der Entwurf ist in den zurückliegenden anderthalb Jahren in den Bereichen Gesundheit, Handel, IT, Metall/Elektro exemplarisch erprobt worden. Mit dem Abschluss der Erprobungsphase liegt nun ein für die Befassung des Wissenschaftsrates in seiner Erarbeitung hinreichend weit fortgeschrittener Entwurf eines DQR vor. |<sup>224</sup> Er wird als Diskussionsgrundlage für die Kultusministerkonferenz dienen, die über den DQR abschließend befinden wird.

Der DQR-Entwurf ist analog zum EQR bildungsbereichsübergreifend angelegt, d. h. er dient der Einordnung von formalen Qualifikationen, die in der allgemeinen, der akademischen und der beruflichen Bildung erworben werden können. Er sieht insgesamt acht ‚Niveaustufen‘ vor, für die jeweils Kompetenzen beschrieben werden, die in den unterschiedlichen Bildungsgängen erworben werden können und denen künftig alle in Deutschland erwerbenden Qualifikationen zugeordnet werden sollen. Um die Besonderheiten und die Differenziertheit des deutschen Bildungssystems im Bereich der beruflichen Bildung besser abbilden zu können, sieht der DQR-Entwurf insgesamt vier Kategorien für die Beschreibung von Kompetenzen vor (‚Vier-Säulen-Struktur‘) und unter-

|<sup>223</sup> Der Wissenschaftsrat ist im Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen durch die Geschäftsstelle mit Beobachterstatus vertreten.

|<sup>224</sup> Die Stellungnahme des Wissenschaftsrates bezieht sich auf eine vorläufige Fassung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Die Verabschiedung des endgültigen Entwurfs im Arbeitskreis fand zeitgleich mit den Beratungen des Wissenschaftsrates am 10.11.2010 statt.

scheidet sich damit vom EQR, der mit *Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen* lediglich über drei Kategorien verfügt. Die ‚Niveaustufen‘ des DQR sind in folgende Kompetenzkategorien unterteilt: *Wissen, Fertigkeiten* („Fachkompetenz“), *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* („personale Kompetenzen“). In diesen vier Kategorien werden auf den acht ‚Niveaustufen‘ jeweils diejenigen Kompetenzen beschrieben, die mit dem Erwerb einer Qualifikation bzw. eines Abschlusses verbunden sind. |<sup>225</sup>

Die an Fachhochschulen und Universitäten erwerbenden Abschlüsse sind den ‚Niveaustufen‘ sechs bis acht des DQR-Entwurfs zugeordnet. Diese Zuordnung entspricht den drei Stufen des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse, den die KMK bereits im Jahr 2005 verabschiedet hat. Der DQR-Entwurf stellt über einen expliziten Bezug auf den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse sicher, dass dieser für den Hochschulbereich maßgeblich ist und auch künftig Anwendung findet. |<sup>226</sup> Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse beschreibt die auf Bachelor-, Master- und Doktoratsebene erwerbenden Kompetenzen anhand der zwei Kategorien *Wissen und Verstehen* und *Können (Wissenserschließung)*. Die Kategorie *Wissen und Verstehen* beschreibt die Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb („Fachkompetenz“) und unterscheidet zwischen Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung. Die Kategorie *Können (Wissenserschließung)* umfasst Kompetenzen in der Anwendung von Wissen und dem Wissenstransfer („Methodenkompetenz“) und differenziert zwischen ‚instrumentalen‘, ‚systemi-

|<sup>225</sup> Andere europäische Länder haben sich angesichts der Herausforderung, die Besonderheiten unterschiedlicher Bildungsbereiche in einem bildungsbereichsübergreifenden nationalen Qualifikationsrahmen adäquat und gleichberechtigt zu berücksichtigen, für einen anderen als den in Deutschland eingeschlagenen Weg entschieden. Österreich verfolgt beim Zuordnungsverfahren von Qualifikationen einen nach Bildungsbereichen differenzierenden Ansatz (Y-Modell): Die Tabelle, die Zuordnungskriterien und -verfahren definiert, „soll für die Ebenen 1 – 5 für das gesamte Bildungssystem entwickelt werden. Die Ebenen 6 – 8 werden folgendermaßen geteilt: Die Zuordnungen von Qualifikationen außerhalb von hochschulischen Bildungsinstitutionen (d. h. außerhalb von Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten) müssen den (noch zu entwickelnden) vorgegebenen Kriterien entsprechen und ein Zuordnungsverfahren durchlaufen. Die Zuordnung der „Bologna-Abschlüsse“ erfolgt automatisch. Die Erläuterungstabelle betrifft somit nicht die Qualifikationen BA, MA, PhD, da diese anhand der bereits vorgegebenen Dublin Deskriptoren den Ebenen 6 – 8 des EQF zugeordnet werden können.“ NQR Projektgruppe des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF) und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK): Aufbau eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Schlussfolgerungen, Grundsatzentscheidungen und Maßnahmen nach Abschluss des Konsultationsverfahrens 2009, S. 5.

|<sup>226</sup> Der am 10.11.2010 vom Arbeitskreis DQR verabschiedete Entwurf enthält eine entsprechende Fußnote, mit der festgehalten wird, dass die Stufen 1 (Bachelor), 2 (Master) und 3 (Promotion) des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse hinsichtlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen den Niveaustufen 6, 7 und 8 des Deutschen Qualifikationsrahmens entsprechen. Auf diese Weise ist es möglich, künftige Anpassungen bei den Hochschulabschlüssen nur im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse vorzunehmen.

schen' und ‚kommunikativen Kompetenzen‘. Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse ist in seinem konzeptionellen Zuschnitt auf seine Kompatibilität zu dem übergeordneten europäischen Rahmenwerk, dem Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (QR EHEA) überprüft worden, um sicherzustellen, dass die mit seiner Etablierung verfolgten Ziele erreicht werden können. Die Prüfung hat eine Übereinstimmung beider Qualifikationsrahmen ergeben. |<sup>227</sup>

Der Wissenschaftsrat nimmt vor dem Hintergrund möglicher Auswirkungen dieser Zuordnung auf die inhaltliche und strukturelle Entwicklung der Hochschulen zu dem DQR-Entwurf Stellung. Als Anbieter von weiterbildenden Studienangeboten im Kontext lebenslangen Lernens spielen für die Hochschulen auch Fragen der Durchlässigkeit und Anerkennung eine Rolle, die inhaltlich ebenfalls vom DQR berührt werden. Angesichts der wachsenden Bedeutung wissenschafts- und forschungsbasierter Tätigkeiten für den Arbeitsmarkt und den damit verbundenen Anforderungen an die akademische Ausbildung und Qualifizierung von Studierenden berücksichtigt der Wissenschaftsrat bei seiner Bewertung nicht nur spätere Tätigkeiten von Hochschulabsolventinnen und -absolventen innerhalb, sondern auch außerhalb der Wissenschaft.

Aufgrund des hohen Stellenwertes der Wissenschaft und der Hochschulen für die Weiterentwicklung des Europäischen Bildungs- und Forschungsraumes sowie für die weitere Integration des europäischen Arbeitsmarktes unterstützt der Wissenschaftsrat nachdrücklich die Absicht, durch Schaffung von Transparenz- und Übersetzungsinstrumenten nationale Qualifikationssysteme international vergleichbarer zu machen. Die mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen verfolgten Ziele können vor allem dann erreicht werden, wenn der zu seiner nationalen Umsetzung bestimmte Deutsche Qualifikationsrahmen von Seiten der allgemeinen, der akademischen und der beruflichen Bildung sowie von anderen Adressaten wie Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite als funktional angesehen und akzeptiert wird. Der Wissenschaftsrat formuliert deshalb aus der Perspektive des Wissenschaftssystems und der Hochschulen folgende Anforderungen, denen ein funktionaler Deutscher Qualifikationsrahmen genügen muss.

1 – Um alle Bildungsbereiche zu integrieren, muss der dem DQR zugrundeliegende Kompetenzbegriff der allgemeinen und akademischen Bildung e-

|<sup>227</sup> „Die Steuerungsgruppe kam zu dem Ergebnis, dass der ‚Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse‘ mit dem ‚Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum‘ übereinstimmt. Sowohl die eigene Analyse als auch die Anhörung relevanter Interessenvertreter ergab, dass sämtliche sieben Kriterien und sechs Standards zur Durchführung des Zertifizierungsverfahrens erfüllt sind.“ KMK: Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des ‚Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse‘ mit dem ‚Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum‘ vom 18.09.2008, S. 5.

benso gerecht werden wie der vergleichsweise vielgestaltigen beruflichen Bildung.

2 – Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse besitzt seit fünf Jahren verbindliche Geltung und konnte in diesem Zeitraum intensiv erprobt werden. Er ist Teil der Qualitätssicherung an Hochschulen geworden und findet Eingang in Modulbeschreibungen von Studiengängen. Aus Sicht der Hochschulen hat sich der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse bewährt. Der Wissenschaftsrat spricht sich daher dafür aus, dass die darin benutzten Beschreibungen akademischer Kompetenzen für die Hochschulabschlüsse verbindlich bleiben und möglichst trennscharf durch bildungsbereichsspezifische Beschreibungen formuliert werden. Damit die Spezifika der in der Hochschulbildung erworbenen Qualifikationen in hinreichender Trennschärfe zu Qualifikationen anderer Bildungsbereiche abgebildet werden können und zugleich den Besonderheiten der beruflichen Bildung Rechnung getragen wird, müssen die im Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen für die jeweiligen ‚Niveaustufen‘ verwendeten ‚Deskriptoren‘ angemessen ausdifferenziert werden. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, den DQR als offenes und flexibles Instrument zu begreifen, das in einer dynamischen und differenzierten Bildungslandschaft an künftige Entwicklungen im Bildungssystem angepasst werden muss. Der Hochschulbereich ist durch die Reform der Studienstruktur und die über mehrere Jahre erfolgte Anwendung des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse weit fortgeschritten in der Umstellung auf Lernergebnisse und Kompetenzbeschreibungen, wobei auch hier Anpassungsbedarf an neuere Veränderungen besteht; andere Bildungsbereiche stehen wiederum am Anfang eines solchen Prozesses, bei dem Bildungsgänge und die Nachweise ihrer Lernergebnisse nachvollziehbar dokumentiert und mit Hilfe von Instrumenten wie Kreditpunkten eingeordnet werden.

3 – Um die Vergleichbarkeit von Qualifikationen in Europa zu verbessern, muss der DQR mit dem EQR kompatibel sein. Eine Überfrachtung mit zusätzlichen Funktionen sollte vermieden werden. Seine Tauglichkeit und Leistungsfähigkeit als transnationales Transparenz- und Übersetzungsinstrument wird dabei maßgeblich von zwei Faktoren bestimmt: Der DQR muss sich einerseits in seiner Struktur und seinem inhaltlichen Zuschnitt eng an dem übergeordneten europäischen Referenzrahmen orientieren, andererseits soll er hinreichend flexibel sein, nationale Besonderheiten des Bildungssystems abbilden zu können. Aus Sicht des Wissenschaftssystems stehen beispielsweise ‚kommunikative‘ und ‚soziale Kompetenzen‘ in engem Bezug zu der im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse beschriebenen ‚Methodenkompetenz‘. Für den Bereich der beruflichen Bildung ist es hingegen wünschenswert, ein starkes Gewicht auf die

Entwicklung ‚personaler Kompetenzen‘ legen zu können und in diesem Bereich über stark differenzierte Beschreibungsparameter zu verfügen, um entsprechende Kompetenzzuwächse abbilden zu können (‚Vier-Säulen-Struktur‘). Aus Sicht des Wissenschaftssystems ist es essentiell zu betonen, dass EQR und DQR maßgeblich eine europäische Übersetzungsleistung erbringen und nicht innerdeutsche Wertigkeitsfragen lösen sollen.

4 – Als Transparenz- und Übersetzungsinstrumente sollen EQR und DQR in transnationaler Perspektive die Vergleichbarkeit von Qualifikationen verbessern und auf diese Weise die Durchlässigkeit und Mobilität zwischen nationalen Qualifikationssystemen erhöhen. Sie bilden eine Realität ab, aber sie begründen keine Ansprüche auf den Zugang zu Bildungsgängen der jeweils nächsthöheren Stufe im nationalen Bildungssystem oder eine tarif- und besoldungsrechtliche Eingruppierung; die angestrebte Verbesserung von Übergängen innerhalb und zwischen unterschiedlichen Bildungsgängen in Europa soll vielmehr durch erhöhte Transparenz erzielt werden. In der akademischen und beruflichen Bildung soll der Grundsatz gelten, dass Fragen der Zulassung zu Bildungsgängen und der Anrechenbarkeit bereits erworbener Kompetenzen am besten von den aufnehmenden Institutionen beurteilt werden können. Dank seiner Beschreibung von Kompetenzen kann sich der DQR für die Hochschulen in Verfahren der Anerkennung und Anrechnung vorheriger Bildungsgänge als hilfreich erweisen. Die Definition von Zugangsvoraussetzungen zu Studiengängen |<sup>228</sup> und die Zulassung geeigneter Bewerberinnen und Bewerber sind und bleiben Angelegenheit der Hochschulen. |<sup>229</sup> Der Wissenschaftsrat weist darauf hin, dass es Aufgabe aller Bildungsbereiche ist, die betroffenen Gruppen darüber aufzuklären und vor allem den Absolventinnen und Absolventen der jeweiligen Bildungsgänge die Reichweite der Aussagekraft von Zuordnungen zu ‚Niveaustufen‘ des DQR deutlich zu machen.

5 – Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen muss darstellen, dass Kompetenzerwerb auf unterschiedliche Weise erfolgen kann: in der Breite und in der Höhe. Kompetenzerwerb in der Breite bedeutet, dass er in unterschiedlichen Bildungsbereichen, aber benachbarten ‚Domänen‘ |<sup>230</sup> erfolgen kann oder in sehr unterschiedlichen ‚Domänen‘, sei es in

|<sup>228</sup> Hochschulzugang und Zulassungsrecht sind selbstverständlich an Bestimmungen geknüpft, die nicht allein von den Hochschulen, sondern maßgeblich vom Gesetzgeber definiert werden.

|<sup>229</sup> Ebenso ist es Sache der Arbeitgeber, die betrieblichen Tätigkeitsanforderungen im Rahmen der Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen zu definieren und sie bei Einstellungen mit den individuellen Kompetenzprofilen der Bewerberinnen und Bewerber abzugleichen.

|<sup>230</sup> Der Begriff ‚Domäne‘ bezeichnet den Bereich, in dem Kompetenzen erworben worden sind bzw. erworben werden können. In der Hochschulbildung handelt es sich dabei in der Regel um ein wissenschaftli-

demselben oder in einem anderen Bildungsbereich. All dies sind Formen der Erweiterung im Sinne einer Verbreiterung bestehender Kompetenzen. Kompetenzerwerb in der Höhe bedeutet, dass er innerhalb derselben ‚Domäne‘, also innerhalb eines wissenschaftlichen Faches, eines beruflichen Tätigkeitsfeldes oder eines schulischen Lernbereichs erfolgt. Die ‚Niveaustufen‘ des DQR-Entwurfs dürfen nicht den Eindruck vermitteln, Kompetenzerwerb würde unabhängig von der ‚Domäne‘ stets linear verlaufen, direkt aufeinander aufbauen und zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen austauschbar sein. Er muss zeigen, dass manche Kompetenzen in anderen ‚Domänen‘ eine andere Ausgestaltung erfahren und eine andere Bedeutung haben können. Aus Sicht des Wissenschaftsrates ist es Aufgabe der Akteure aller Bildungsbereiche, Übergänge zwischen Bildungsgängen und Bildungsbereichen transparent zu machen und aktiv zu gestalten. Hierzu gehört auch, den Interessierten zu vermitteln, dass in einem sachgemäß differenzierten Bildungssystem eine unmittelbare Anschlussfähigkeit von Bildungsgängen – gerade wenn sie bildungsbereichsübergreifend ist – in bestimmten Fällen nicht gegeben sein kann.

6 – Der DQR operiert als bildungsbereichsübergreifendes Rahmenwerk mit eher allgemein gehaltenen Beschreibungen von Kompetenzen, die es erlauben, alle in Deutschland erwerbbaaren Qualifikationen den einzelnen ‚Niveaustufen‘ zuzuordnen. Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, im Hochschulbereich Fachqualifikationsrahmen zu erarbeiten, die es den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen ermöglichen, im DQR notwendigerweise allgemein gehaltene Begriffe zu präzisieren und Kompetenzen fachspezifisch zu definieren. Der DQR sollte daher so offen gestaltet sein, dass Fachqualifikationsrahmen oder auch andere sektorale Qualifikationsrahmen durch ihn nicht bereits eine zu enge Festlegung erfahren, sondern der erforderliche Gestaltungsspielraum besteht.