WR
WISSENSCHAFTSRAT

Drs. 7067-06
Berlin, 27. Januar 2006

Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem

Inhalt | Seite

Vorbemerkung 2

Kurzfassung 3

A. Leitlinien zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem 7
- A.I. Spitzenforschung an Universitäten stärken 7
- A.II. Beschäftigungsbefähigung als Ausbildungsziel erreichen und die Qualität der Lehre verbessern 8
- A.III. Universitäten als Bildungsstätten und kulturelle Einrichtungen bewahren 10
- A.IV. Durch institutionelle Differenzierung neue Lösungen finden 11

B. Der Wandel des Universitätssystems 13
- B.I. Ausbau und Differenzierung des Hochschulsystems 13
- B.II. Zentrale Themen und aktuelle Entwicklungen der Hochschulpolitik 17
- B.III. Folgen für das Hochschul- und Wissenschaftssystem 27

C. Empfehlungen 41
- C.I. Empfehlungen zum Gesamtsystem der Universitäten 41
- C.II. Empfehlungen zu einzelnen Leistungsbereichen 51
- C.III. Empfehlungen zu Organisation und Management der Universitäten 70

D. Anhang: Kerndaten zur Situation und Entwicklung des Universitätssystems 85
- D.I. Finanzen und Personal 85
- D.II. Studienanfänger, Studierende und Absolventen 88
- D.III. Forschung und Entwicklung 94
- Literatur 97

Vorbemerkung

Die deutschen Universitäten haben sich in den letzten Jahren erheblich gewandelt, sie haben an Autonomie gewonnen, mussten sich aber auch auf steigende gesellschaftliche Erwartungen bei stagnierender staatlicher Grundfinanzierung einstellen. Zentrale Reformen wie die Einführung gestufter Studiengänge im Sinne des Bologna-Prozesses, die Neuordnung der Personalstruktur auf der Ebene des wissenschaftlichen Nachwuchses und die laufenden Reformen des Hochschulzugangs sind in vollem Gange. Sie wurden und werden vom Wissenschaftsrat unterstützt und durch seine Empfehlungen mitgestaltet. Damit die Ziele weiterer Reforminitiativen konsistent und nachvollziehbar bleiben, legt der Wissenschaftsrat hier seine Auffassung zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem dar. Im ersten Abschnitt werden Leitlinien zur künftigen Rolle der Universitäten formuliert, im zweiten derzeitige Trends beschrieben und die Folgen ihrer Fortschreibung analysiert. Im dritten Teil folgen dann Einzelempfehlungen.

Zur Vorbereitung dieser Empfehlungen hat der Wissenschaftsrat im Januar 2004 eine Arbeitsgruppe eingerichtet. In dieser Arbeitsgruppe haben auch Sachverständige mitgewirkt, die nicht Mitglieder des Wissenschaftsrats sind. Ihnen weiß sich der Wissenschaftsrat zu besonderem Dank verpflichtet.

Der Wissenschaftsrat hat die vorliegenden Empfehlungen am 27. Januar 2006 in Berlin verabschiedet.

Kurzfassung

Empfehlung 1 – Differenzierung: Den Universitäten sollten größere Gestaltungsspielräume eingeräumt werden, die eine stärkere Differenzierung zwischen den Fachbereichen der jeweiligen Universität wie auch zwischen den Universitäten ermöglichen. Dadurch könnten in längerer Frist auch neue, innovative Hochschultypen jenseits der bestehenden Einteilung in Universitäten und Fachhochschulen entstehen.

Empfehlung 2 – Kompetenzverteilung: Im Verhältnis der Länder zu ihren Hochschulen muss eine klare Kompetenzverteilung gelten. Die Länder sollten sich auf die Gesamtentwicklung von Hochschulsystemen konzentrieren und dafür die finanzielle Verantwortung übernehmen. Um die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wissenschaft zu stärken, sollten sie dabei berücksichtigen, dass es auch über die Grenzen der Länder hinweg einer Koordinierung bedarf. Die Verknüpfung zur strategischen Entwicklungsplanung der Hochschulen sollte soweit wie möglich mit den Mitteln des Kontraktmanagements hergestellt werden, wobei die Hochschulen sich auch untereinander abstimmen sollten.

Empfehlung 3 – Finanzierung: Die Universitäten werden ihre Aufgaben nur wahrnehmen können, wenn ihre Finanzierung auf einer sicheren Grundlage steht und mit den wachsenden Anforderungen Schritt hält. Damit sie die ihnen zugewiesenen Mittel effizient einsetzen können, müssen sie eine größere wirtschaftliche Autonomie und der daraus erwachsenden Eigenverantwortung angemessene Entscheidungsstrukturen erhalten. Die Grundausstattung der Universitäten muss verbessert werden, ohne die öffentlichen Haushalte zu überfordern; zugleich müssen sie sich vermehrt Einnahmequellen aus dem privaten Sektor erschließen. Die Länder und der Bund sollten dazu die rechtlichen Voraussetzungen schaffen. Die Universitäten müssen ihre Verwaltungen professionalisieren und auch lernen, betriebswirtschaftlich zu handeln.

Empfehlung 4 – Spitzenforschung: Universitäten sollten in der Lage sein, international sichtbare Spitzenforschung zu betreiben. Dazu sollten sie bedeutende For-

schungsschwerpunkte – auch gemeinsam mit anderen Einrichtungen – aufbauen können, ohne dadurch zugleich die Lehrkapazität auszuweiten.

Empfehlung 5 – Forschungsförderung: Die Förderung der Forschung an den Universitäten sollte so geregelt werden, dass für sie starke Anreize geschaffen werden, in erheblichem Umfang Mittel Dritter einzuwerben. Die Drittmittelförderung sollte nicht nur die direkten projektspezifischen Ausgaben abdecken, sondern künftig durch pauschale Zuschläge zumindest einen Beitrag zur Deckung der mit der Förderung verbundenen indirekten Ausgaben leisten.

Empfehlung 6 – Wissenschaftlicher Nachwuchs: Die Universitäten müssen die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu einer institutionellen Gestaltungsaufgabe machen. Gute Nachwuchsausbildung setzt ein angemessenes wissenschaftliches Umfeld und eine systematische Förderung junger Wissenschaftler voraus. Künftig sollten daher nur solche Universitäten oder Teilbereiche von Universitäten den wissenschaftlichen Nachwuchs heranbilden, die diese hohen Ansprüche erfüllen.

Empfehlung 7 – Studium und Lehre: Die Lehre der Universitäten muss vor allem in den Bachelorstudiengängen und anwendungsorientierten Masterstudiengängen stärker an dem Ziel ausgerichtet werden, den Studierenden auch solche Kompetenzen zu vermitteln, die sie befähigen, wissenschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten außerhalb des Wissenschaftssystems zur Anwendung zu bringen. Die Verbindung von Lehre und Forschung sollte so gestaltet werden, wie es die Ziele der einzelnen Studienabschnitte und das Profil der Universität erfordern.

Empfehlung 8 – Lebenslanges Lernen: Die akademische Weiterbildung muss künftig zu einer Kernaufgabe der Universitäten werden. Dafür sollte sich ein nachfrage- und marktgerechtes Weiterbildungsangebot an den Universitäten als eine wichtige Säule neben der Erstausbildung etablieren; die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen muss so erfolgen, dass sich ihre Vorteile auch für das lebenslange Lernen entfalten können.

Empfehlung 9 – Steuerung des Lehrangebotes: Ein wesentliches Ziel der Universitäten muss sein, die Qualität ihrer Lehre zu steigern. Wenn die Qualitätsziele des

Bologna-Prozesses erreicht und die steigende Nachfrage nach Hochschulabsolventen befriedigt werden sollen, müssen in die universitäre Lehre entsprechende Mittel investiert werden. Ausbildungskapazitäten müssen flexibel festgelegt werden können, wenn in Teilbereichen exzellente Studienbedingungen geschaffen werden sollen.

Empfehlung 10 – Qualitätsmanagement: Die Hochschulen sollten das Qualitätsmanagement von Lehre und Forschung verstärkt als Kernelement ihrer Autonomie verstehen und dafür effiziente, wissenschaftsadäquate Verfahren entwickeln. Insbesondere im Bereich der Lehre besteht hier dringender Handlungsbedarf. Auf längere Sicht könnte durch eine Stärkung des hochschuleigenen Qualitätsmanagements eine selektivere Vorgehensweise bei der Einzelakkreditierung von Studiengängen ermöglicht werden.

Empfehlung 11 – Aufbauorganisation: Die Aufbauorganisation einer Universität muss eine interne Differenzierung hinsichtlich der Gewichtung von Forschung und Lehre sowie der verschiedenen Studienstufen ermöglichen.

Empfehlung 12 – Leitungsorganisation: Die Leitungsorganisation einer Universität muss das Subsidiaritätsprinzip konsequent beachten, zugleich aber auch die strategische und operative Handlungsfähigkeit der Gesamtorganisation sicherstellen. Die Universitätsleitung trägt die Verantwortung dafür, dass die Universität ihre Aufgaben erfüllt. Sie muss das Zusammenwirken der Einheiten auf dezentraler und zentraler Ebene koordinieren und die Möglichkeit haben, Konflikte zu regeln und abschließende Entscheidungen herbeizuführen. Steigende Anforderungen an Führungskräfte und Mitarbeiter machen eine gezielte Personalentwicklung notwendig.

Empfehlung 13 – Personalstruktur: Die Verteilung der Aufgaben des wissenschaftlichen Personals muss flexibler als bisher gestaltet werden. Die Beiträge einzelner Wissenschaftler zu Lehre, Forschung und weiteren Aufgaben sollten von den Universitäten innerhalb des Rahmens, den Leistungsvereinbarungen mit dem Land, Tarifverträge und Beamtenrecht global bestimmen, frei ausgehandelt und leistungsgerecht honoriert werden können. Dies kann dazu führen, dass innerhalb des Lehrkör-

pers zwischen stärker lehrbezogenen und stärker forschungsbezogenen Professuren unterschieden wird.

A. Leitlinien zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem

Die vorliegenden Empfehlungen sind von der Überzeugung getragen, dass die Universitäten nachhaltig gestärkt werden müssen. In diesem Abschnitt werden zunächst Leitlinien zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem formuliert.

A.I. Spitzenforschung an Universitäten stärken

Die künftige Entwicklung der Universitäten muss dazu beitragen, dass Deutschland als Wissenschaftsstandort attraktiver wird. Dazu müssen sich forschungsstarke Universitäten entsprechend ihrer jeweiligen institutionellen Leistungsfähigkeit so entwickeln, dass sie im Wettbewerb der internationalen Spitzenuniversitäten mithalten können. Gleichzeitig muss Wissenschaft auch als Beruf attraktiver werden. Nachwuchsförderung und Spitzenforschung sollten in der Regel unter dem Dach der Universitäten vereint werden.

Von den Voraussetzungen her, die sich aus ihrer Position im Wissenschaftssystem ergeben, sind die Universitäten besonders befähigt, als Einrichtungen der Spitzenforschung zu reüssieren:

- Die Universitäten sind hinsichtlich ihrer Forschung nicht an einen bestimmten Auftrag gebunden. Sie haben die Freiheit, auf unvorhergesehene Entwicklungen schnell zu reagieren und innovative Forschungsrichtungen zu verfolgen, können aber auch die für wissenschaftliche Erkenntnisprozesse wichtige Kontinuität gewährleisten.

- Die Vielfalt interdisziplinärer Kooperationsmöglichkeiten an Universitäten ist unübertroffen. Keine andere Institution verfügt über ein vergleichbares wissenschaftliches Potenzial.

- An Universitäten ist die Forschung eng mit der Auswahl und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses verknüpft. Keine andere Institution kann so direkt auf ein Potenzial junger, hochmotivierter und talentierter Menschen

zugreifen und hat zugleich einen so großen Einfluss auf die Menschen, die die Zukunft der Wissenschaft prägen werden.

- An den Universitäten ist die Forschung untrennbar mit der Ausbildungs- und Bildungsfunktion verbunden. Wissen, das an Universitäten erzeugt wird, wird deshalb besonders leicht in die Gesellschaft transferiert, wie auch umgekehrt gesellschaftliche Prozesse in Universitäten besonders früh und sensibel wahrgenommen werden.

Es ist daher für das gesamte Wissenschaftssystem in Deutschland von eminenter Bedeutung, die Universitäten in ihrer Forschungsfähigkeit zu stärken. Damit die Chancen genutzt werden können, die ihre besondere Rolle im Wissenschaftssystem eröffnet, müssen sie im internationalen Forschungswettbewerb mithalten können. Es darf nicht allein Aufgabe spezialisierter außeruniversitärer Institute sein, sich als Einrichtungen der Spitzenforschung zu etablieren, sondern muss auch für Universitäten ein erreichbares Ziel sein.

A.II. Beschäftigungsbefähigung als Ausbildungsziel erreichen und die Qualität der Lehre verbessern

Die Universitäten bilden die zentrale Säule des tertiären Ausbildungssystems. Dafür sprechen folgende Gründe:

- Der Großteil des Akademikerbedarfs des Beschäftigungswesens rekrutiert sich heute aus den Universitäten; der gesellschaftliche Bedarf an wissenschaftlich qualifizierten Hochschulabsolventen wird weiter steigen.[1] Die Zukunft von Wirtschaft und Gesellschaft wird somit in erheblichem Maße durch die Ausbildungsleistungen der Universitäten mitgestaltet.

- Universitäten verbinden Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung in einem breiten Spektrum wissenschaftlicher Disziplinen und Fragestellungen. Wie keine andere Institution sind die Universitäten damit in der Lage, hoch qualifizierte Arbeitskräfte auszubilden, denen wissenschaftliches Denken, wissen-

[1] Wissenschaftsrat (2000a); Wissenschaftsrat (2006).

schaftliche Methoden und Erkenntnisse vertraut sind. Keine andere Institution ermöglicht es Studierenden in vergleichbarer Weise, sich disziplinübergreifendes Wissen anzueignen.

- Die Universitäten können schon im grundständigen Studium geeignete Studierende für die Wissenschaften begeistern, sie entsprechend fördern und so den künftigen wissenschaftlichen Nachwuchs gewinnen. Damit tragen sie eine entscheidende Verantwortung für die Zukunft des Wissenschaftssystems.

Die Universitäten tragen Verantwortung für die beruflichen Chancen ihrer Absolventen. Sie können seit der Expansion des Hochschulsystems in den 1970er Jahren und angesichts der zunehmenden Nachfrage nach akademisch qualifizierten Arbeitskräften auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt schon lange nicht mehr davon ausgehen, dass ihre Studierenden in der Regel eine wissenschaftliche Laufbahn anstreben; vielmehr wird der größte Teil von ihnen als Fach- und Führungskräfte in anderen Bereichen der Gesellschaft arbeiten, in denen wissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten zunehmend von Bedeutung sind. Deshalb können sich die Universitäten nicht auf eine Arbeitsteilung berufen, wonach sie selbst für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zuständig sind, für die Berufsqualifizierung in wissenschaftsbasierten Berufsfeldern hingegen allein die Fachhochschulen. Ein grundständiges Universitätsstudium kann zwar nicht am Ziel einer abschließenden Berufsfertigkeit ausgerichtet sein. Wohl aber muss das Universitätsstudium angemessen auf den Arbeitsmarkt vorbereiten und den Absolventen dabei die Möglichkeit bieten, durch lebenslanges Lernen den Anforderungen des Beschäftigungssystems auch längerfristig gewachsen zu bleiben. Dies ist auch auf europäischer Ebene Konsens: Ziel des mit der Bologna-Erklärung angestoßenen Prozesses ist es, die Beschäftigungsbefähigung („employability“) der Studierenden zu fördern. Bereits der erste, zum Bachelor führende Zyklus des gestuften Studiensystems soll in jedem Fall so angelegt sein, dass er auf berufliche Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern, angemessen vorbereitet.

Um dieses Ziel zu erreichen, muss es den Universitäten bei der Konzeption ihrer Studiengänge künftig stärker darum gehen, den Arbeitsmarktbezug des Studiums zu stärken, beschäftigungsbefähigende Kompetenzen zu vermitteln und ihr Studienan-

gebot dem entsprechend von den angestrebten Lernergebnissen her zu gestalten.[2] Im Zuge dessen müssen die Universitäten adäquate, nach Studiengängen und -ebenen differenzierte Wege der Verbindung von Forschung, Lehre und Praxis finden, ihr Lehrpersonal gezielter aus- und fortbilden sowie die Qualität und den Erfolg der Lehre regelmäßig prüfen. Dabei sind auch Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium, insbesondere der Betreuung von Studierenden und der Studienbedingungen als Teil der laufenden Studienreform unverzichtbar. Es müssen alle Wege geöffnet und Anreizsysteme geschaffen werden, damit die Universitäten ihr Engagement für die Lehre stärken und auf diese Weise ihrer Verantwortung für die berufliche Zukunft der Absolventen angemessen nachkommen. Darin liegt auch ein wesentlicher Ansatzpunkt, um die Universitäten in Deutschland nachhaltig für exzellente ausländische Studierende und Wissenschaftler attraktiv zu machen.

A.III. Universitäten als Bildungsstätten und kulturelle Einrichtungen bewahren

Die Art und Weise, wie Wissenschaft an einer Universität forschend betrieben und in der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden weitergegeben wird, hat nicht allein den Spezialisten, sondern auch den gebildeten, dem Gemeinwohl verpflichteten Bürger in einem demokratischen Gemeinwesen zum Ziel. Lange Zeit wurde der Bildungsauftrag der Universität dem Ausbildungsauftrag der „Spezialschulen“, der „höhere Beruf“ der Wissenschaft dem „Brotberuf“ entgegengesetzt. Diese Entgegensetzung ist längst überholt. Freilich lässt sich auch die Einheit von Ausbildung und Bildung, wie die Neuhumanisten des 19. Jahrhunderts noch glaubten, heute nicht mehr umstandslos verwirklichen. Es bedarf vielmehr besonderer Anstrengungen, damit die Universität neben dem Ausbildungsauftrag auch ihren Bildungsauftrag erfüllen kann.

Als Teil einer Aufklärung und Demokratie verpflichteten Gesellschaft sind die Universitäten aufgerufen, sich für deren gedeihliche Entwicklung einzusetzen. Dazu sollten sie Stätten des rationalen und zugleich kritischen Dialogs zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen der Wissenschaft und anderen Bereichen der Gesellschaft sein. Die heutigen Universitäten stehen damit in der Tradition der europäischen Aufklärung und der demokratischen Bewegung. Neben der Vermittlung von

---

[2] Prager-Kommuniqué (2001); vgl. EUA (2003), These 14.

Fachwissen gehört es zu den wesentlichen Aufgaben der heutigen Universität, sich diese Traditionen immer wieder neu anzueignen, die dagegen gerichteten Tendenzen kritisch aufzuarbeiten, aber auch das Gedankengut von Aufklärung und Demokratie weiterzuentwickeln, um dadurch die freie Wissenschaft in einem freien Gemeinwesen zu stärken.

Eine aufgeklärte Gesellschaft muss ihre eigene Vergangenheit kennen und reflektieren. In der heutigen, wissenschaftlich-technischen Welt ist die Wissenschaft die angemessene Form dieser Reflexion und zugleich einer ihrer wichtigsten Gegenstände. Deswegen zählt es zu den Aufgaben der Universitäten, kulturelle Güter und überliefertes Wissen zu bewahren, Tradiertes kritisch zu bewerten und an folgende Generationen weiterzugeben.

A.IV. Durch institutionelle Differenzierung neue Lösungen finden

Der rapide Wandel der Gesellschaft führt dazu, dass immer neue Aufgaben und Erwartungen an die Universitäten herangetragen werden. Gleichzeitig bringt auch das Wachstum der Wissenschaft neue Spezialisierungen mit sich. Keine einzelne Universität kann allen Anforderungen, die an die Universitäten in ihrer Gesamtheit gestellt werden, gerecht werden. Zukunftsträchtig ist deshalb nur ein System, das Profilbildung zulässt, so dass sich die Aufgabenverteilung im Wettbewerb herausbilden und immer wieder wandeln kann. Leistungen und gesellschaftlicher Bedarf, Angebot und Nachfrage können so besser und flexibler aufeinander abgestimmt werden. Ziel der Hochschulpolitik muss es sein, Profilbildung und Wettbewerb zu fördern und mehr institutionelle Differenzierung zuzulassen.

B. Der Wandel des Universitätssystems

B.I. Ausbau und Differenzierung des Hochschulsystems

Für die Entwicklung und das Selbstverständnis der Universitäten im 20. Jahrhundert war lange ein Leitbild prägend, das sich auf die Tradition der Humboldtschen Reformen von 1810 und deren ideelle Vorprägung durch Kant, Fichte, Schelling und Schleiermacher beruft. Der Wiederaufbau der westdeutschen Universitäten nach dem Zweiten Weltkrieg knüpfte an diese Tradition an. Die Universitätsstruktur der Weimarer Zeit wurde weitgehend restauriert, ergänzt durch die Gründung dreier Universitäten (Mainz, Saarbrücken, Berlin (West)), die zwar als junge, durch die Besatzungsmächte geförderte Hochschulen eher für Neuorientierungen offen waren, sich aber ebenfalls stark am herkömmlichen Universitätsmodell orientierten. Ein Hochschulstudium wurde in dieser Zeit des Wiederaufbaus (-50er Jahre) nur von einem kleinen Teil der Bevölkerung absolviert; die Studierendenzahlen lagen im Wintersemester 1950/51 bei rund 110.000 und stiegen bis zum Wintersemester 1955/56 nur moderat auf 127.000.

Mitte der 50er Jahre setzte ein erster Expansionsschub ein; 1960/61 erreichten die Studierendenzahlen bereits 220.000. Darin dokumentierten sich zwei bis heute anhaltende Trends: die Ausweitung von Gymnasial- und Hochschulausbildung und die Verwissenschaftlichung von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft. In der Hochschulpolitik der 60er Jahre fand dies deutlichen Ausdruck: das Thema des gesellschaftlichen und ökonomischen „Bedarfs“ und seiner Deckung[3] gewann an Bedeutung, zumal die Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland nach internationalen Maßstäben auf einem vergleichsweise geringen Niveau lag. Die bis in die 60er Jahre hinein geltende Maxime, den Hochschulsektor durch Vergrößerung der bestehenden Einrichtungen, jedoch unter Wahrung des herkömmlichen Universitätsmodells humboldtscher Prägung auszuweiten, stieß an Grenzen. Nunmehr ging es um „Neugestaltungen großzügiger Art“, die zu einer stärkeren Differenzierung des Hochschulsektors führten und die der Wissenschaftsrat mit seinen Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen entscheidend mitgeprägt hat. Die quantitative Expansion

[3] Vgl. Picht (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe; Dahrendorf (1965): Bildung ist Bürgerrecht.

des Hochschulsektors und die verstärkte Ausrichtung der Hochschulen am zukünftigen Arbeitskräftebedarf wurden seitdem durch folgende Reformen unterstützt:

1. Studienreform: Ende der 50er Jahre wurde der Magister Artium als neuer akademischer Grad (wieder) eingeführt. Die bis dato üblichen Abschlüsse (Staatsexamen, Diplom, Doktor) reichten nicht mehr aus, um den beruflichen Zielen der Studierenden, die zunehmend außerhalb der Wissenschaft und des Staatsdienstes lagen, und den daraus resultierenden Anforderungen an die Studienangebote in allen Fällen gerecht zu werden. Erste Ansätze zur Einführung von gestuften Studiengängen[4] blieben indes folgenlos und wurden erst im Zuge des Bologna-Prozesses wieder aufgegriffen (siehe Abschnitt II.2, S. 20 ff.).

2. Ausweitung der Aufnahmekapazitäten: Diesem Ziel dienten insbesondere

   - die Änderung des Grundgesetzes im Jahr 1969. Dadurch wurden bestimmte Angelegenheiten des Hochschulbereichs, insbesondere der Hochschulbau, als Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern definiert. Infolgedessen kam es in den 70er Jahren zu einer großen Welle von Universitätsneugründungen. Insgesamt wurden zwischen 1969 und 1979 29 Universitäten und Gesamthochschulen neu geschaffen, und – da dieser Ausbau auch Teil regionaler Planung war – das Hochschulnetz insbesondere in Ballungsräumen dadurch erheblich verdichtet. Viele der nach 1960 gegründeten Universitäten verstanden sich als Reformuniversitäten; sie entstanden als Neugründungen oder wurden aus bereits am Ort bestehenden Hochschulen entwickelt.

   - das erste Grundsatzurteil des Bundesverfassungsgerichtes zum Numerus Clausus von 1972. Darin wurde aus dem Recht auf freie Wahl des Berufes und der Ausbildungsstätte (Art. 12 Abs. 1 Satz 1 GG) in Verbindung mit dem allgemeinen Gleichheitssatz und dem Sozialstaatsprinzip ein subjektives Recht der Hochschulzugangsberechtigten auf Zulassung zum Hochschulstudium abgeleitet, aus dem sich eine staatliche Pflicht zur erschöpfenden Ausnutzung der vorhandenen Ausbildungskapazitäten ergebe. Zur Umsetzung

[4] Wissenschaftsrat (1966).

schlossen die Länder den Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen, auf dessen Basis sie die Zentralstelle (ZVS) gründeten.

- die Ausweitung der Ausbildungsgelegenheiten an den einzelnen Hochschuleinrichtungen durch den sogenannten „Öffnungsbeschluss“ von 1977. Bund und Länder vereinbarten darin, die Hochschulen angesichts demographisch bedingter Zuwächse trotz unzureichender räumlicher und personeller Kapazitäten prinzipiell offen zu halten und dafür zeitweise Überlastbedingungen in Kauf zu nehmen. Wegen des für die 90er Jahre erwarteten Rückgangs der Studierendenzahlen, der sich später als Fehlprognose erwies, wurde der Ausbau der Hochschulen ab Ende der 70er Jahre bis zur Wiedervereinigung gebremst.[5] Vor allem der Personalbestand der Hochschulen hielt seit den späten 70er Jahren nicht mit den tatsächlich wachsenden Studierendenzahlen mit.[6] Die resultierende Überlast musste von den Hochschulen, insbesondere den Universitäten, aus der vorhandenen Substanz getragen werden – mit den bis zur heutigen Zeit reichenden Konsequenzen für die Betreuungsverhältnisse.

3. Funktionale Differenzierung durch Erweiterung des Typenspektrums:

- Auf Beschluss der Konferenz der Ministerpräsidenten vom Oktober 1968 wurde der Fachhochschulsektor eingeführt, um Einrichtungen des tertiären Bereichs zusammenzufassen, die Studierende praxis- und berufsorientiert ausbilden. Fachhochschulen sollten sich deshalb insbesondere durch einen intensiven Anwendungsbezug und kürzere Studienzeiten von den Universitäten unterscheiden.[7] Der tertiäre Bereich umfasste neben den Universitäten und Fachhochschulen auch die Pädagogischen Hochschulen, die sich seit den frühen 60er Jahren aus den Lehrerbildungsseminaren entwickelten hatten und – mit Ausnahme Baden-Württembergs – seit den 1970er Jahren in die Universitäten integriert bzw. zu solchen ausgebaut wurden. In den frühen 70er Jah-

---

[5] Zahl der flächenbezogenen Studienplätze einschließlich Human- und Zahnmedizin 1971: 470.000; 1978: 737.000; 1982: 749.000; 1986: 786.000; 1991:821.000 (vgl. Wissenschaftsrat 2004e).

[6] Stellen für wissenschaftliches Personal der staatlichen Hochschulen: 1970: 55.000; 1975: 78.000; 1980: 79.000; 1985: 80.000; 1988: 82.000.
Studierendenzahlen (deutsche und ausländische Studierende): 1960/61: 304.000; 1970/71: 525.000; 1977/78: 895.000; 1980/81: 1,011.000; 1987/88:.1,375.000 (vgl. Wissenschaftsrat 1988).

[7] Zur Entwicklung der Fachhochschulen vgl. Wissenschaftsrat (2002), Teil A.

ren traten die Berufsakademien hinzu, zunächst in Baden-Württemberg, später auch in anderen Ländern, die zwar zum tertiären Bildungssektor gehören, aber nicht als Hochschulen anerkannt sind.

- Anfang der 70er Jahre wurden mit der Gründung von integrierten Gesamthochschulen in Hessen und Nordrhein-Westfalen parallel Wege erprobt, die notwendige funktionale Differenzierung innerhalb einer Hochschule durch unterschiedliche Studiengangstypen zu realisieren. Die Gesamthochschulen vereinigten in unterschiedlicher – integrativer oder kooperativer – Form Aufgaben der Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und der Fachhochschulen. Neben dem wissenschaftspolitischen Ziel einer Synthese von wissenschaftlicher Tradition und Anwendungsorientierung wurden damit vor allem die Ziele verfolgt, die Durchlässigkeit zwischen den Hochschularten zu befördern und die Aufnahmefähigkeit des Hochschulsystems insgesamt zu erhöhen.[8] Auf Dauer konnten sich die Gesamthochschulen in einer von institutioneller Typendifferenzierung geprägten Umwelt nicht halten; mit der Zuordnung von fünf nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen zum Universitätssektor ist der Gesamthochschulbereich im Jahr 2003 aufgelöst worden, nachdem das Land Hessen der GH Kassel schon 1978 den Universitätsstatus verliehen und diese sich 1993 in „Universität Gesamthochschule Kassel“, 2002 in „Universität Kassel“ umbenannt hatte. Das dort entwickelte Modell konsekutiver Studiengänge hat sich allerdings nach Einschätzung des Expertenrats im Rahmen des Qualitätspakts NRW besser bewährt als das Y-Modell mit einem kurzen, „fachhochschulischen“ und einem langen, „universitären“ Ast und kann auch als ein Vorläufer des Bachelor-/Master-Systems angesehen werden.[9]

---

[8] Das Hochschulrahmengesetz von 1976 hat das langfristige Ziel, alle Hochschulen zu Gesamthochschulen auszubauen bzw. deren Zusammenwirken durch entsprechende Gremien zu institutionalisieren. Dieses Ziel wurde mit der Novellierung des HRG von 1985 wieder gestrichen.

[9] Expertenrat (2001), S. 158.

B.II. Zentrale Themen und aktuelle Entwicklungen der Hochschulpolitik

II.1. Profilbildung und Differenzierung im Universitätssektor

Innerhalb des Universitätssektors galt bis vor wenigen Jahren die hochschulpolitische Maxime, alle Einrichtungen seien im wesentlichen untereinander gleichwertig. Charakteristischer Ausdruck dieses Grundsatzes war das erste Numerus Clausus-Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1972 (s. o.). Die Konsequenzen daraus waren der Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen, auf dessen Basis die Zentrale Vergabestelle geschaffen und die Kapazitätsverordnung erlassen wurde, und letztlich eine die gleichmäßige Auslastung der Hochschulen erzwingende Verwaltungsgerichtssprechung, die in der Formulierung von der „unzulässigen Niveaupflege“ gipfelte.

Im Bereich der Forschung waren die hochschulpolitischen Akteure eher bereit, institutionelle Unterschiede zu akzeptieren. Bereits im Jahr 1967[10] stellte der Wissenschaftsrat fest, dass die Hochschulen angesichts der fortschreitenden Spezialisierung und Differenzierung der Wissenschaft gegenüber den außeruniversitären Einrichtungen ins Hintertreffen zu geraten drohten. Um eine konkurrenzfähige Forschung an den Universitäten zu ermöglichen, empfahl er eine Konzentration der Kräfte, die durch hochschul- und fakultätsinterne Differenzierung und verstärkte Kooperation zwischen den Forschern sowie eine Arbeitsteilung der Universitäten im Sinne komplementärer Schwerpunktbildung erreicht werden sollte. Ausgangspunkt dieser Überlegung war, dass, bezogen auf bestimmte fachliche Schwerpunkte, Leistungs- und Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Universitäten bestehen. In diesem Sinne ist Profilbildung und Differenzierung in der Forschung kein neues Anliegen. Eine untere Grenze findet die forschungsbezogene Differenzierung in der Auslegung von Art. 5 Abs. 3 GG durch das Hochschul-Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1973, aus der Wertentscheidung des Staates zur Pflege und Förderung der Wissenschaft erwachse dem einzelnen Träger des Grundrechts im Bereich der öffentlich finanzierten Forschung ein Recht „auf solche staatlichen Maßnahmen auch organisatorischer Art, die zum Schutz seines grundrechtlich gesicherten Freiheitsraums unerlässlich seien, weil sie ihm freie wissenschaftliche Betätigung

[10] Wissenschaftsrat (1967), S. 118 ff.

überhaupt erst ermöglichen".[11] Inwieweit allerdings aus der Leistungspflicht des Staates ein Individualrecht der einzelnen Professoren auf eine Mindestausstattung mit Forschungsgrundmitteln erwächst, ist strittig.[12] Aufgrund der arbeitsteiligen Organisation der Wissenschaft ist der Bezugspunkt der staatlichen Leistungspflicht die „scientific community", woraus zunächst nur die Verpflichtung des Staates folgt, funktionsfähige Institutionen für einen freien Wissenschaftsbetrieb zur Verfügung zu stellen.

In jüngerer Zeit wird von vielen Akteuren der Hochschulpolitik ein Abschied von der Gleichheitsfiktion gefordert. Wenn jede Universität gleichermaßen versuche, die Vielzahl von Aufgaben zu erfüllen, die Staat und Öffentlichkeit an das Universitätssystem herantragen, müsse dies die einzelne Universität zwangsläufig überfordern und dazu führen, dass sie die in sie gesetzte Erwartungen enttäusche.[13] Die einzelnen Universitäten sollten deshalb klären, welche Aufgaben sie übernehmen und welche nicht. In diesem Sinne kann Profilbildung den Universitäten helfen, das Problem einer strukturellen Überforderung durch konfligierende Anforderungen[14] zu lösen. Auch aus einer Systemperspektive ist Differenzierung, die sich aus der Profilbildung der einzelnen Universitäten ergibt, wünschenswert, ist sie doch eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Wettbewerb zum Erfolg führt. Profilbildung erzeugt den Variantenreichtum, der nötig ist, damit Wettbewerb die Flexibilität des Systems erhöht und auf längere Sicht Qualität und Effizienz der Leistungen des gesamten Systems steigert.

Dieses Verständnis von Profilbildung und Differenzierung geht über die in der Vergangenheit vorwiegend im Feld der Forschung geübte, fachliche Differenzierung weit hinaus. Künftig sollen sich die Universitäten untereinander explizit auch funktional – hinsichtlich der Gewichtung der Aufgaben Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, hinsichtlich ihres Praxisbezugs usw. – und qualitativ abgrenzen,[15] ein Prozess, der

---

[11] Scholz in Maunz & Dürig (2005), dort zu GG, Art. 5 Abs. III, Rdnr. 116.
[12] Trute (1994), S. 412 ff.
[13] Brinckmann (1998), S. 24; Schimank (2001).
[14] Das hier angesprochene Phänomen ist in der Hochschulforschung unter den Titeln „Zielwirrwarr" (Schimank 2001), „mission-stretch" (Scott) bzw. „demand – response imbalance" (Clark) diskutiert worden.
[15] EUA (2003).

durch Verfahren des Leistungsvergleichs deutlich beschleunigt werden soll.[16] Ein stärker differenziertes Universitätssystem verspricht:

- Leistungs- und Qualitätssteigerung durch Konzentration von Organisationseinheiten auf Aufgaben, in denen sie überdurchschnittlich leistungsfähig sind;
- Flexibilität und Lernfähigkeit des Gesamtsystems durch höheren Variantenreichtum;
- höhere Transparenz für Studierende, Kooperationspartner und Nutzer durch Offenlegung der verdeckt bestehenden qualitativen Differenzierung;
- bessere Abstimmung von Angebot und differenzierter Nachfrage;
- klar umrissene, spezifische Zieldefinition für die einzelnen Organisationseinheiten, die einen operationalisierbaren Leistungsbegriff und eindeutige Verantwortungszuschreibungen ermöglicht.[17]

Offen ist derzeit, welches Ausmaß an Differenzierung wünschenswert ist und wie es erreicht werden kann. Ob Wettbewerb, wie vielfach vermutet, in jedem Fall zu größerer Vielfalt führt, ist aus organisationstheoretischer Perspektive wiederholt bezweifelt worden.[18] Gerade unter hohem Wettbewerbsdruck können sich Organisationen risikoaversiv verhalten, und eine Form der Risikoaversion ist, andere Organisationen, die man für erfolgreich hält, zu imitieren.[19] Wenn mehr Differenzierung gewünscht ist, genügt es demnach nicht, wettbewerbliche Elemente zu stärken; Wettbewerb im Hochschulwesen muss auch unter geeigneten Rahmenbedingungen und nach Regeln stattfinden, die die gesellschaftlichen Kontextbedingungen berücksichtigen.[20]

Um die Prozesse, die eine Schwerpunktbildung innerhalb der Hochschulen sinnvoll machen, noch weiter zu unterstützen, werden in vielen Ländern gezielt hochschulübergreifende Verbünde – sowohl von Universitäten oder Fachhochschulen untereinander als auch zwischen Universitäten und Fachhochschulen und/oder außeruni-

---

[16] Wissenschaftsrat (2004a).
[17] vgl. Brinckmann (1998), S. 24.
[18] Krücken (2004).
[19] Schimank (2001).
[20] Wissenschaftsrat (1985).

versitären Forschungseinrichtungen – gebildet und in manchen Ländern Hochschulen fusioniert. Solche Verbünde haben in zunehmendem Maße auch Einfluss auf die organisatorische Binnendifferenzierung der Universitäten (vgl. B.II.4., S. 25 f.).[21]

II.2. Studienreform und Anstieg der Studiennachfrage

Die Hochschulen in Deutschland sind derzeit in einen europäischen Reformprozess eingebunden, mit dem die Zielsetzung eines Europäischen Hochschulraumes verfolgt wird. Teil dieses Prozesses ist die Einführung gestufter Studienstrukturen (Bologna-Prozess).[22] Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen unterstützt der Wissenschaftsrat nachdrücklich, weil sie auf die Verbesserung der Qualität der Hochschulausbildung ausgerichtet ist. Zu den wichtigsten Zielen zählen neben der Internationalisierung des Studiums die Verkürzung der Studienzeiten bis zur Aufnahme einer ersten Berufstätigkeit auf drei bis vier Jahre sowie die Verringerung der bislang überhöhten Abbrecherquoten (siehe D.II.3., S. 91 f.). Durch die Zäsur nach dem Bachelor wird zudem eine Flexibilisierung der individuellen Lern- und Lebenswege erleichtert, indem bei Studienbeginn getroffene berufliche Vorentscheidungen im Lichte besserer Informationen modifiziert und die Möglichkeiten lebenslangen Lernens erweitert werden können.[23]

Wenn die Qualitätsziele der Studienreform erreicht werden sollen, dann wird die Umstellung auf gestufte Strukturen – trotz einer kürzeren Studiendauer bis zum ersten beschäftigungsbefähigenden Abschluss – unter den bisherigen Rahmenbedingungen allerdings nicht zu einer Entlastung der Hochschulen führen. Dafür sprechen folgende Gründe:

- Wenn Studierende bereits nach drei bzw. vier Jahren einen ersten, für den Arbeitsmarkt relevanten Abschluss erwerben sollen, muss die Qualität von

---

[21] So hat bspw. die Expertenkommission „Wissenschaftsland Bayern 2020“ (Mittelstraß et al. 2005) empfohlen, dass sich „Fächer und Disziplinen benachbarter Universitäten, möglichst unter Einschluss außeruniversitärer Wissenschaftseinrichtungen, unter Gesichtspunkten einer engen Abstimmung, primär in der Lehre, aber auch in der Forschung“ zu sogenannten „schools“ zusammenschließen, die „an die Stelle einer Fakultätsstruktur im herkömmlichen Sinne“ träten. Die beteiligten Fächer und Disziplinen lösen sich insoweit aus der Organisationsstruktur der Universität heraus.

[22] Bologna-Erklärung (1999).

[23] Ausführlich Wissenschaftsrat (2000b).

Studium und Lehre sowie deren Bedingungen verbessert werden; ebenso erfordert die flächendeckende Einführung des studienbegleitenden Prüfungswesens einen erheblichen Aufwand. Gestufte Studiengänge fallen daher insgesamt kapazitativ mehr ins Gewicht als die herkömmlichen universitären Diplom- oder Magisterstudiengänge.

- Ein großer Teil der Studierenden soll die Hochschulen nach dem Bachelor zunächst verlassen. Wie viele Bachelorabsolventen unmittelbar im Anschluss ein Masterstudium aufnehmen und wie viele danach eine Promotion anstreben werden, ist allerdings derzeit nicht abzusehen. Damit ist auch offen, inwieweit sich eine effektive Verkürzung der durchschnittlichen Studiendauer einstellt.

- Der Bologna-Prozess steht im Zeichen des lebenslangen Lernens. Selbst wenn Studierende nach dem ersten Abschluss, also mit einem Bachelor, die Hochschule zunächst verlassen, wird es angesichts des rapiden Wandels der Arbeitswelt, der demographischen Entwicklung und steigender Zuwanderung zu einer höheren Nachfrage nach akademischer Weiterbildung kommen. Viele Absolventen werden nach einigen Jahren an die Hochschule zurückkehren, um sich weiterzuqualifizieren.

Als gegenläufig zu den genannten Faktoren ist aber auch zu beachten, dass durch die Studienreform die Bemessung des notwendigen Ressourceneinsatzes für Studium und Lehre auf „work load“ der Studierenden umgestellt wird, ohne dass damit die Lehr- und Lernformen festgelegt werden.

Ungeachtet dessen wird das Hochschulsystem in den nächsten zwei Dekaden mit einem Wandel in der Studiennachfrage konfrontiert werden, der es vor neue Herausforderungen stellt. Die Anzahl der Schulabgänger wird in den nächsten zehn Jahren deutlich – aufgrund der Verkürzung der Schulzeiten auf 12 Jahre bis zum Abitur jahrweise sprunghaft – ansteigen. Ein zusätzlicher Anstieg der Studiennachfrage würde sich ergeben, wenn der Anteil der Studienberechtigten an einem Jahrgang durch eine Verbesserung der schulischen Bildung gesteigert würde und wenn ferner die Studierneigung und damit die Übergangsquoten vom Abitur zur Hochschule zunähmen.

Auf zunehmende Studierendenzahlen ist das Hochschulsystem gegenwärtig allerdings nicht vorbereitet. Bei einer Fortsetzung der gegenwärtigen Politik, die Aufnahme von Studienanfängern kapazitätsrechtlich durchzusetzen, ohne zugleich die notwendigen Mittel bereitzustellen, würde die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands zu Lasten künftiger Generationen nachhaltig beschädigt.[24]

Überdies muss Deutschland aufgrund der demographischen Entwicklung daran gelegen sein, in stärkerem Maße als bisher qualifizierte Einwanderer zu gewinnen. Ein wesentliches Mittel dazu wird sein, das internationale Hochschulmarketing in allen seinen Facetten zu intensivieren, um gute ausländische Studierende auch für einen dauerhaften Aufenthalt zu gewinnen. Wenn diese Politik von Erfolg gekrönt ist, wird die Studiennachfrage auch langfristig auf hohem Niveau bleiben.

Jede Lösung des Kapazitätsproblems muss berücksichtigen, dass die Nachfrage nach Studienangeboten zunehmend differenzierter wird. Der Anteil der Studierenden, die sich mit ihrem Studium auf eine Karriere in der Forschung vorbereiten wollen, ist deutlich geringer als der Anteil derer, die für den Arbeitsmarkt außerhalb der Forschung ausgebildet werden, und nimmt in vielen Fächern ab. Die Hochschulen werden zunehmend auch mit den Erwartungen und Anforderungen von Studierenden konfrontiert, die bereits im Berufsleben standen und für ein Master- oder Promotionsstudium zurückkehren.

II.3. Neue Prinzipien der Hochschulsteuerung

Die Hochschulautonomie bezog sich in Deutschland traditionell nur auf die akademischen Entscheidungen, während Verwaltung und Wirtschaftsführung und damit wesentliche Teile der operativen Steuerung als staatliche Aufgaben angesehen und durch eine Verwaltung wahrgenommen wurden, die als verlängerter Arm des Staates fungierte.[25] Dieses dualistische, vor allem in der preußischen Kuratorialverwaltung idealtypisch realisierte Modell wurde mit der Einführung der Einheitsverwaltung durch das erste Hochschulrahmengesetz von 1976 (§ 58 Abs. 3) formal bundesweit abge-

[24] vgl. Wissenschaftsrat (2006).

[25] Clark (1983) bezeichnet diese Kombination von Steuerungsprinzipien als „bürokratisch-oligarchisches Modell“ (nach Braun 2001).

schafft; der Kanzler wurde als Leiter der Hochschulverwaltung zu einem Organ der Hochschule. Im Grundsatz blieb es jedoch bei der administrativen und wirtschaftlichen Steuerung nach dem Bürokratiemodell, und zwar sowohl zwischen Staat und Hochschulen als auch innerhalb der Hochschulen. Auch zentrale Aspekte der wissenschaftlichen Leistungserbringung wurden staatlich reguliert, insbesondere – infolge des ersten NC-Urteils des Bundesverfassungsgerichts – die Zulassung zum Hochschulstudium und das Studienangebot.

Gegen dieses traditionelle Muster der Hochschulsteuerung entstand Anfang der 1980er Jahre eine Reformbewegung, die sich der Deregulierung des Hochschulwesens verschrieben hatte und für eine Stärkung des institutionellen Wettbewerbs auf Systemebene eintrat. Wettbewerb wurde dabei als geeignetes Mittel gesehen, um die Qualität, Flexibilität und Effizienz von Forschung und Lehre an den Hochschulen zu steigern.[26] Komplementär wurde gefordert, die Autonomie der Hochschulen zu stärken. Ein wesentlicher Beitrag zur Stärkung der Autonomie wurde vor allem von einer Stärkung der Hochschulleitung, insbesondere des Rektors bzw. des Präsidenten, erwartet.

Im Laufe der 1990er Jahre setzte sich dann die Einsicht durch, dass unregulierter Wettbewerb zwischen den Institutionen („Markt“) nicht das alleinige Steuerungsinstrument im Hochschulbereich sein kann. Anknüpfend an die internationale Diskussion um ein „New Public Management“ oder „Neues Steuerungsmodell“ wurde das Verhältnis von Staat und Hochschulen überdacht. Dabei wurden auch Unterschiede zum und im US-amerikanischen System, das für den Fokus auf Wettbewerb und hierarchische Leitungsstrukturen als Vorbild gedient hatte, nun deutlicher zur Kenntnis genommen. Es blieb aber dabei, dass „Deregulierung“ als zentrales Ziel einer Reform der Hochschulsteuerung angesehen wurde. An die Stelle der Regelsteuerung tritt aber nicht allein der Wettbewerb der Hochschulen untereinander. Vielmehr wird das legitime Steuerungsinteresse des Staates anerkannt und im Sinne einer Steuerung über Ziele neu instrumentiert. Wesentliches Merkmal neuer Steuerungsmodelle ist also nicht der Verzicht auf staatliche Steuerung, sondern die Verlagerung von Kompetenzen vom Staat auf die Hochschulen bei gleichzeitiger Konzentration des

[26] Wissenschaftsrat (1985).

Staates auf die Steuerung über strategische Ziele. Wettbewerb bleibt ein wesentliches Instrument, um Qualität, Flexibilität und Effizienz zu steigern, wird aber als regulierter Wettbewerb unter staatlich definierten Rahmenbedingungen begriffen.

Idealtypische Steuerungsinstrumente des Staates sind in diesem Verständnis Indikatorensteuerung und Kontraktmanagement. Beide Instrumente dienen dazu, in der Hochschulsteuerung einen Ziel- und Leistungsbezug herzustellen: Indikatorensteuerung, indem die Ministerien quantitative Indikatoren für die staatlich erwünschten Leistungen definieren und die Ressourcenverteilung nach einer in der Regel für alle Hochschulen einheitlichen Formel vornehmen; Kontraktmanagement, indem die Ministerien mit den einzelnen Hochschulen gesonderte Vereinbarungen über die in einem bestimmten Zeitraum (von ein bis vier Jahren) zu erzielenden Leistungen treffen und die Mittelzuweisung von erbrachten Leistungen abhängig machen, die an bilateral zu vereinbarenden, vorzugsweise quantitativen Indikatoren zu messen sind. Als Vorzug der Indikatorensteuerung gilt die größere Transparenz des Wettbewerbs zwischen den Hochschulen und die Objektivität der Ressourcenallokation, als Vorzug des Kontraktmanagements der größere Spielraum, den es für die individuelle Profilbildung der einzelnen Hochschulen lässt.

Idealtypisch soll eine Universität nach dem Neuen Steuerungsmodell ein Globalbudget erhalten, dessen Höhe allein durch diese leistungsbezogenen Komponenten bestimmt ist (Budgetbemessung). Weil dies eine völlige Abkehr von der gewohnten Steuerungspraxis bedeuteten würde und zudem zu erheblichen jährlichen Schwankungen des Budgets einzelner Hochschulen führen könnte, wird ein Teil des Budgets in der Praxis durch Fortschreibung vergangener Haushaltsansätze festgesetzt (Inkrementalismus). Ein Konsens über die optimale Umsetzung der verschiedenen, hier nur modellhaft dargestellten Steuerungsinstrumente hat sich noch nicht herausgeschält; in den einzelnen Bundesländern finden sich unterschiedliche Kombinationen aus indikatorengesteuerter Mittelvergabe, individuell mit den einzelnen Universitäten zu treffenden Leistungsvereinbarungen und einer inkrementalistischen Komponente.[27] Ergänzend wird in der Mehrzahl der Bundesländer versucht, die Planungssicherheit für die Universitäten dadurch zu erhöhen, dass ihnen im Rahmen von Hoch-

[27] Ziegele (2002).

schulpakten mehrjährige Budgetzusagen gemacht werden.[28] Damit kann keine rechtsverbindliche Garantie künftiger Haushaltsvolumina erzielt werden. Hochschulpakte können aber einen Vertrauen schaffenden Rahmen für die jährliche, leistungsbezogene Mittelvergabe bilden.

Steuerung über Ziele impliziert Autonomie der Hochschulen bei der Wahl der Mittel. Zwei weitere Themenschwerpunkte der Diskussion über neue Steuerungsmodelle sind deshalb der Abbau von staatlicher Regulierung, die die Hochschulen in der Wahl der Mittel einschränkt, und die Stärkung ihrer Entscheidungs- und Handlungskompetenz. Letztere beschränkt sich nicht auf die bereits erwähnte Stärkung der Hochschulleitung bzw., allgemeiner, die Balance von hierarchischer Selbststeuerung und partizipativen Elementen, sondern umfasst eine Reihe von weiteren Themen vom Rechnungswesen über das Controlling bis zum Liegenschaftsmanagement. Im Mittelpunkt aber stehen die Fragen der Organisationsstruktur und der Kompetenzverteilung innerhalb der Universitäten.

II.4. Größere Vielfalt in der Hochschulorganisation

Die Diskussion über die Organisationsstruktur der Universitäten wurde lange von der Alternative zwischen Fakultäts- und Fachbereichsstruktur dominiert. Die einsetzende Vergrößerung der einzelnen Universitäten hatte schon Ende der 1960er Jahre die Fakultäten an Umfang so wachsen und an Aufgaben so heterogen werden lassen, dass eine organisatorische Untergliederung zwingend erforderlich geworden war und wegen der begrenzten Entscheidungsbefugnisse der Dekane zu einer Verselbständigung der Seminare und Institute bzw. der einzelnen Lehrstühle geführt hatte. Der Wissenschaftsrat hatte deshalb bereits 1968 festgestellt, dass die Fakultäten mehr und mehr funktionsunfähig geworden seien, und sich für ein Zweiebenenmodell mit einer größeren Zahl von Fachbereichen ausgesprochen – als Richtzahl nannte er eine Größenordnung von etwa 25 – , die „in sich überschaubar“ sein sollten.[29]

---

[28] Zum Stand des Kontraktmanagements in den einzelnen Bundesländern vgl. die Übersicht des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg unter http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag.htm.

[29] Wissenschaftsrat (1968), S. 20 f.

Das Zweiebenenmodell wurde 1976 im ersten Hochschulrahmengesetz verankert. Allerdings haben sich die mit dem Modell verbundenen Erwartungen nur zum Teil erfüllt. So stellte die große Koordinationsspanne, die aus der hohen Zahl der Fachbereiche resultierte, die Hochschulleitungen vor schwierige Herausforderungen, die häufig mit der Bildung gemeinsamer Kommissionen mehrerer thematisch verwandter Fachbereiche beantwortet wurden. Gleichzeitig blieben die Dekane strukturell schwach, die Fachbereiche trotz geringerer Größe heterogen, so dass die weitgehende Selbständigkeit fachlicher Einheiten unterhalb der Fachbereichsebene erhalten blieb. Im Ergebnis blieb es bei einer Drei- oder sogar Vierebenenorganisation.[30]

In den letzten Jahren wurde in Anlehnung an das Neue Steuerungsmodell für die öffentliche Verwaltung, das generell für eine Zusammenführung von Aufgaben, Entscheidungskompetenzen und Verantwortung (sog. AKV-Prinzip) auf einer hierarchisch niedrigen, dezentralen Ebene spricht, vielerorts eine Stärkung der Dekane angestrebt. Dieses Ziel ist eher mit einer geringeren Zahl dezentraler Einheiten zu erreichen, die eine bessere Ausstattung der Dekanate und ihre Professionalisierung ermöglicht. Deshalb wurde aus dieser Perspektive für eine Rückkehr zu größeren Fakultäten argumentiert. Andererseits droht die Universität bei Stärkung der dezentralen Entscheidungsträger unter den Einfluss der Partikularinteressen der Fächer zu geraten; im Extremfall kann sie zu einem Zusammenschluss quasi-autonomer wissenschaftlicher Einrichtungen degenerieren[31]. Der mögliche Zielkonflikt zwischen einer Stärkung der zentralen Hochschulleitung und einer Stärkung der dezentralen Einheiten führt dazu, dass keine klare Präferenz für ein Fakultäts- oder Fachbereichsmodell festzustellen ist. Unter dem Eindruck der Reformströmungen hat auch der Bundesgesetzgeber reagiert und mit der vierten Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 1999 die einschlägigen §§ 61 – 66, insbesondere § 64 „Fachbereich“, gestrichen; seitdem besteht keine bundeseinheitliche Regelung zur Organisationsstruktur der Hochschulen mehr. Neuere Vorschläge zielen darauf ab, eine stärkere funktionale Differenzierung auf der mittleren Organisationsebene zu ermöglichen (vgl. Empfehlung 11).

---

[30] Alewell (1993), S. 106 ff.
[31] vgl. Nullmeier (2000).

B.III. Folgen für das Hochschul- und Wissenschaftssystem

III.1. Folgen für die Typendifferenzierung im Hochschulsystem

Die wissenschafts- und technologieintensive Gesellschaft benötigt laufend und in zunehmender Zahl hoch qualifizierte Hochschulabsolventen, denen wissenschaftliches Denken, wissenschaftliche Methoden und Erkenntnisse vertraut sind und die in der Lage sind, sie auch in der beruflichen Praxis außerhalb der Forschung anzuwenden.[32] Damit der tertiäre Bereich des Bildungssystems diesen zunehmenden Bedarf durch geeignete Studienangebote erfüllen, die ihm angehörenden Institutionen aber zugleich auch den wachsenden Anforderungen an ihre wissenschaftliche Leistungsfähigkeit genügen können, bedarf es einer funktionalen Differenzierung im Hochschulsystem. Bisher kennt das deutsche Hochschulsystem funktionale Differenzierung vor allem als binäre institutionelle Typendifferenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen (vgl. B.I, S.13 ff.).[33]

Im Einklang damit hat der Wissenschaftsrat bisher die Ausweitung des Studienangebots an den Fachhochschulen als Instrument zur Befriedigung dieses Bedarfs empfohlen. Diese Ausweitung sollte sowohl durch einen Ausbau der Fachhochschulen als auch durch eine Verlagerung einzelner Fächer von den Universitäten an Fachhochschulen erfolgen.

In den letzten Jahren hat der Wissenschaftsrat allerdings von der Formulierung quantitativer Ausbauziele Abstand genommen; zuletzt nannte er 1993 das Ziel, 350.000 flächenbezogene Studienplätze im Fachhochschulsektor zu schaffen.[34] Von diesem Ziel ist Deutschland mit 257.000 flächenbezogenen Studienplätzen an Fachhochschulen[35] weit entfernt. Eine systematische Verlagerung einzelner Fächern von den Universitäten an die Fachhochschulen hat nicht stattgefunden.

---

[32] Wissenschaftsrat (2000a).

[33] Zum Universitätssektor werden auch die Gesamthochschulen, die Technischen Universitäten, die Medizinischen Hochschulen, die Pädagogischen Hochschulen, die Theologischen Hochschulen und die Künstlerischen Hochschulen gerechnet, zum Fachhochschulsektor unter anderem die Verwaltungsfachhochschulen.

[34] Wissenschaftsrat (1993).

[35] Stand 2003, eigene Berechnungen nach Angaben der Länder.

Weil der Ausbau der Fachhochschulen zwar von Land zu Land unterschiedlich verlaufen, in der Summe jedoch hinter den ursprünglich angestrebten Zielen deutlich zurückgeblieben ist, haben auch die Universitäten im Zuge der Expansion des tertiären Sektors erheblich mehr Studierende aufnehmen müssen. Dies hat Folgen für die universitäre Wirklichkeit. Eine typenbezogene Aufteilung der Studierendenpopulation nach Neigung und Ausbildungsziel fand nur zum kleinen Teil statt. Umfragen zeigen, dass sich unter den Universitätsstudenten eine Mehrheit einen stärkeren Anwendungs- und Praxisbezug ihres Studiums wünscht.[36] Demgemäß ergreift die Mehrzahl der Universitätsabsolventen, den eigenen Zielen entsprechend, keine im engeren Sinne wissenschaftliche Laufbahn, sondern nutzt ihre wissenschaftsbasierte Qualifikation im Rahmen einer Berufstätigkeit außerhalb der Forschung. In der Praxis bedienen die Universitäten also in erheblichem Umfang eine Nachfrage, die zu bedienen nach der binären Typendifferenzierung auch Aufgabe der Fachhochschulen sein könnte. Ob die Studierendennachfrage einem weiteren Ausbau der Fachhochschulen folgen würde, ist fraglich, solange die nicht zuletzt durch das Tarifsystem im öffentlichen Dienst vorgeprägten Unterschiede in den Verdienstmöglichkeiten der Absolventen von Fachhochschulen und Universitäten bestehen bleiben.

Eine komplementäre Angleichungsbewegung findet auf Seiten der Fachhochschulen statt, die in den letzten Jahren vor allem mit Blick auf die Forschung ihr Aufgabenspektrum ausgeweitet und sich damit den Universitäten angenähert haben.[37] Bis in die 1980er Jahre hinein waren die Hochschulgesetze der Länder eher zurückhaltend darin, Forschung und Entwicklung als Aufgaben der Fachhochschulen festzuschreiben. Mittlerweile machen die Länder mehrheitlich anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung per Gesetz zur Pflichtaufgabe von Fachhochschulen. Viele Bundesländer und der Bund haben Förderprogramme aufgelegt, um anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen zu unterstützen. Von Seiten der Fachhochschulen gibt es Bestrebungen, die Beschränkung auf anwendungsbezogene Forschung aufzuheben und die Personalstruktur und Ausstattung der Fachhoch-

---

[36] 58 % der Studienanfänger an Universitäten 2000/2001 wünschten eine stärkere Ausrichtung des Studiums auf berufliche Ziele (Heublein & Sommer 2002). Nur 18 % des Universitätsabsolventenjahrgangs 2001 beurteilen die Verbindung von Theorie und Praxis während ihres Studiums als gut oder sehr gut (Fachhochschulabsolventen: 45 %) (Briedis & Minks 2004).

[37] Der Anteil der Fachhochschulen an den FuE-Ausgaben der Hochschulen lag freilich noch im Jahr 2001 nur bei 3,4 %.

schulen so zu verbessern, dass sie mit den Universitäten um Forschungsmittel konkurrieren können.

Eine erhebliche Beschleunigung dieser Angleichungstendenzen wird durch die Einführung gestufter (Bachelor-/Master-)Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses ausgelöst. Die maßgeblichen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz legen fest, dass der Bachelor – unabhängig vom Hochschultyp – ein „eigenständiger berufsqualifizierender Abschluss“ sein[38] bzw. für die Mehrzahl der Studierenden zu einem ersten Berufseintritt führen[39] soll. Erst auf der Masterstufe legen sie die Basis für eine Unterscheidung zwischen „stärker anwendungsbezogenen“ und „stärker forschungsbezogenen“ Studiengängen. Bezüglich dieser Unterscheidung hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2003 klargestellt, dass Studiengänge beider Profiltypen „entsprechend den unterschiedlichen Aufgaben der Hochschulen sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen angeboten werden“ können.[40] Bachelor und Masterstudiengänge sollen an unterschiedlichen Hochschulen, „ggf. auch unterschiedlichen Hochschularten“[41] konsekutiv studiert werden können. Auch hinsichtlich der Studiendauer gibt es Vorgaben für die Bachelor- und für die Masterphase, die nicht nach Hochschultypen unterschieden sind. Damit entfallen künftig die Studienabschlüsse – unterhalb der Promotion – als Merkmal, an dem sich eine institutionelle Typenunterscheidung im deutschen Hochschulsystem festmachen könnte. Wenn die Fachhochschulen ausschließlich dreijährige Bachelorstudiengänge anbieten, statt die Flexibilität von 6, 7 oder 8 Semestern Studienzeit zu nutzen, wird zudem der intensive Praxisbezug, der für Fachhochschulstudiengänge bislang typisch war, nur schwer zu realisieren sein. Es besteht dann die Gefahr, dass die Fachhochschulen ihr spezifisches Ausbildungsprofil verlieren.

Es ist wiederholt versucht worden, diesen Tendenzen entgegenzuwirken und unter Berufung auf eine historisch gewachsene Idee der Universität sowie die ursprünglich beabsichtigte Aufgabe der Fachhochschulen zu einer eindeutigen Typenunterschei-

---

[38] KMK (2001), S. 4, Abs. 1.5. Im selben Dokument ist auch geregelt, dass Bachelorabschlüsse unabhängig vom Hochschultyp die gleichen Berechtigungen verleihen sollen wie ein Fachhochschuldiplom.

[39] Vgl. die Gemeinsame Erklärung von HRK/KMK (2004) zu den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, dort Abs. 3.

[40] KMK (2003), These 4.

[41] KMK (2001).

dung zurückzukehren. Aus staatlicher Sicht ist damit die Erwartung verbunden, Ressourcen bedarfsorientiert dort einsetzen zu können, wo die Ausgaben je Absolvent deutlich niedriger sind als an den Universitäten, und so die nötige Kapazitätsausweitung zu vertretbaren Kosten realisieren zu können. Auch der Wissenschaftsrat hat noch im Jahr 2000 dafür plädiert, durch eine staatlich gesteuerte Erweiterung des Fächerspektrums der Fachhochschulen und eine Ressourcenverlagerung von den Universitäten in den Fachhochschulsektor dafür zu sorgen, dass sich sowohl die Fachhochschulen als auch die Universitäten auf jene Bereiche der Lehre konzentrieren können, „die den Kern ihres jeweils spezifischen Bildungsauftrags darstellen." Dadurch lasse sich eine Entlastung der Universitäten von Lehraufgaben, die nicht in engem Kontakt zur Grundlagenforschung stehen, zugleich mit einer Beseitigung der Mängel bei der Praxisorientierung der deutschen Hochschulausbildung erreichen.[42]

Der bisherige Verlauf des Ausbaus der Fachhochschulen und der große Widerstand gegen die Verlagerung einzelner Fächer von den Universitäten an die Fachhochschulen zeigen, dass der Bedarf an Studienangeboten, die auf wissensintensive Tätigkeiten in Wirtschaft und Gesellschaft vorbereiten, in absehbarer Zeit nicht auf diese Weise befriedigt werden kann. Angesichts der Expansion des Universitätssektors und der intra- und interuniversitären Differenzierung werden vielmehr auch die Universitäten in ihrer Gesamtheit künftig dazu beitragen müssen, diesen Bedarf zu decken. Schon heute gibt es innerhalb der Universitäten Bereiche, welche das in der Bachelorphase ohnehin geforderte Ziel der Beschäftigungsbefähigung in einer Weise interpretieren, die sich hinsichtlich ihres Arbeitsmarktbezuges nicht oder nur graduell von einzelnen Fachhochschulen unterscheidet. Sie müssen dies künftig als strategische Entscheidung begreifen und ihr Leitbild entsprechend definieren können. Der gesellschaftliche Bedarf spricht dagegen, eine Universität für eine solche Entscheidung zu sanktionieren oder sie ihr gar zu untersagen. Künftig wird die funktionale Differenzierung der Studienangebote, die nach wie vor unterschiedliche Studienbedarfe befriedigen müssen, auch innerhalb der einzelnen Hochschulen erfolgen und so die typenbezogene Differenzierung von Ausbildungsprofilen ganzer Hochschulen mehr und mehr überlagern.

---

[42] Wissenschaftsrat (2000), S. 18.

III.2. Folgen für das Verhältnis von Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen

Der Anteil der außeruniversitären Forschung an den öffentlichen Ressourcen für die Forschung ist in Deutschland größer als in den meisten anderen Industrienationen (siehe D.III.). In Verbindung mit dem Verdrängungsdruck, den die Lehre in den Universitäten auf die Forschung ausübt,[43] führt dies dazu, dass die Universitäten im deutschen Wissenschaftssystem eine weniger zentrale Rolle spielen als dies international der Fall ist. Auch wenn der Anteil der Universitäten an der öffentlich finanzierten Forschung insgesamt relativ konstant ist, gibt es Anzeichen dafür, dass die international rezipierte Spitzenforschung überproportional häufig außerhalb der Universitäten stattfindet (siehe D.III., dort S. 95 f.). Dies gefährdet ihre internationale Sichtbarkeit als Forschungsstätten, ihre Funktionsfähigkeit als Stätten der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und ihre Attraktivität für hervorragende Studenten und Wissenschaftler aus dem In- und Ausland.

Die wissenschaftspolitischen Akteure in Deutschland versuchen seit längerem, Wege zu finden, wie die Universitäten trotz dieser Besonderheiten des Wissenschaftssystems in Deutschland als Stätten der Forschung zu stärken sind. Wiederholt hat der Wissenschaftsrat dazu aufgerufen, die Vernetzung von Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen zu intensivieren und die sogenannte „Versäulung“ abzubauen.[44] Auch seine Forderung, die Universitäten sollten die Rolle von „Organisationszentren der Wissenschaft“ übernehmen, bezieht sich in erster Linie auf ihr Verhältnis zu den außeruniversitären Forschungseinrichtungen und der Industrieforschung.

Tatsächlich ist die Vernetzung von Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen in den letzten Jahren deutlich intensiver geworden. Viele außeruniversitäre Institute sind durch gemeinsame Berufungen von Direktoren mit den Universitäten personell verknüpft. Häufig ist die örtliche Universität im Kuratorium eines außeruniversitären Forschungsinstituts vertreten, wie auch umgekehrt solche Forschungseinrichtungen nicht selten in Hochschulräten vertreten sind. Zunehmend

---

[43] Schimank (1995).
[44] Wissenschaftsrat (1991); Wissenschaftsrat (2000).

werden Ressourcen gemeinsam genutzt. Im besten Fall ist es für Studierende, die bspw. an einem Forschungspraktikum teilnehmen, und für den wissenschaftlichen Nachwuchs kaum noch spürbar, ob sie sich gerade in einem Universitätsinstitut oder einer außeruniversitären Einrichtung befinden.

Grundsätzlich muss eine Stärkung der universitären Forschung nicht bedeuten, dass ihr relativer Anteil an der Forschung in Deutschland in Hinblick auf Personal und Ressourcen größer wird. Wichtiger ist es für die Universitäten, die Qualität der Forschung zu steigern und die zentrale Position, die viele von ihnen in Netzwerken der Forschung einnehmen, für sich nutzbar zu machen. Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit, in besonders forschungsaktiven Bereichen Ressourcen zu konzentrieren und dadurch eine Ausstattungsparität mit den außeruniversitären Partnern zu erreichen.

Die neuen Instrumente der Hochschulsteuerung bieten die Möglichkeit, Ressourcen für Forschung und Lehre unabhängig voneinander zuzuweisen und damit Bereiche hoher Forschungskapazität innerhalb des Universitätssystems zu schaffen, die international konkurrenzfähig sind. Insoweit besteht die Chance, dass die Universitäten „einen Teil der institutionellen Differenzierung, die sich außerhalb ihrer Mauern ereignet hat, intern nachvollziehen“.[45] Andererseits könnten die neuen Steuerungsinstrumente aber auch dazu verwendet werden, mit ihnen noch mehr als bisher regional- und wirtschaftspolitisch motivierte Ziele zu verfolgen und die Spitzenforschung explizit oder implizit bei den außeruniversitären Forschungseinrichtungen zu verorten. Folglich sind die neuen Steuerungsinstrumente und die Prozesse der Profilbildung und Differenzierung bezüglich des Verhältnisses von Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen ihrer Natur nach neutral; nur wenn der politische Wille dazu besteht, können sie genutzt werden, um die Universitäten als Stätten der Forschung wieder zu stärken und ihnen auch die Bildung von Zentren der Spitzenforschung zu ermöglichen (vgl. Teil C, Empfehlungen 2 und 3).

Eine noch vergleichsweise neue Entwicklung ist die Einrichtung gemeinsamer Graduiertenschulen, bspw. von Max-Planck-Research Schools oder von Helmholtz-Kollegs. Die außeruniversitären Forschungseinrichtungen institutionalisieren mit solchen Einrichtungen gemeinsam mit den Universitäten eine Funktion, die sie de facto

[45] Wissenschaftsrat (2000), S. 49.

schon länger wahrgenommen haben, auch wenn es sich de jure – kraft des Promotionsrechts – um eine originäre Aufgabe der Universitäten handelt. Die Vorteile der neuen, gemeinsamen Graduiertenzentren liegen auf der Hand: indem sich die außeruniversitären Forschungseinrichtungen an der Nachwuchsausbildung beteiligen, können die Graduierten frühzeitig von der Zusammenarbeit mit den Wissenschaftlern dieser Institute und von deren Ressourcen profitieren. Eine formalisierte Kooperation verhindert auch, dass sich die Mitwirkung der Universität am Promotionsverfahren auf einen formalen Akt reduziert. Zum Profil einer Universität kann eine derartige Kooperation erheblich beitragen, wenn sie in der Lage ist, sich an einem gemeinsamen Graduiertenzentrum mit erheblichen eigenen Ressourcen zu beteiligen und die Definitionshoheit über die Qualität der Nachwuchsförderung zu wahren. Andernfalls besteht für die Universitäten wegen des vielfach bestehenden Ausstattungsgefälles die Gefahr, den besten Nachwuchs an die außeruniversitären Einrichtungen zu verlieren.

III.3. Folgen für die institutionelle Kohärenz der Universität

Die Prozesse, die zum Bedeutungsverlust der normativen Typendifferenzierung führen, werden in vielen Fällen mit einer verstärkten inneruniversitären Differenzierung in funktionaler und qualitativer Hinsicht einhergehen. Diese wird auch Folgen für die Kooperation und den Zusammenhalt der Organisationseinheiten einer Universität haben.

Im traditionellen Verständnis ist an einer Universität eine Einheit der Fächer realisiert.[46] Für die einzelnen Wissenschaftler bildet allerdings das Normensystem ihrer Profession, und das heißt in erster Linie ihrer Disziplin, einen ebenso wichtigen Orientierungsrahmen.[47] Insofern war die Universität immer schon eine heterogene Or-

---

[46] Prägend war diesbezüglich der Deutsche Idealismus. So beschreibt Fichte (*Deduzierter Plan Einer zu Berlin zu errichtenden Höhern Lehranstalt,* 1807/1817), im Unterschied zur gegenwärtigen Realität, wo „wir uns begnügen [müssen], die vorliegenden Fächer ohne organischen Einheitsgedanken bloß historisch aufzufassen“, sein Ideal einer höheren Lehranstalt im philosophischen Geiste. Dort „müßte nun der gesamte wissenschaftliche Stoff, in seiner organischen Einheit […] aufgefaßt und durchdrungen werden, also daß man genau wüßte, was zu ihm gehöre oder nicht, und so die strenge Grenze zwischen Wissenschaft und Nichtwissenschaft gezogen würde; daß man ferner das organische Eingreifen der Teile dieses Stoffs ineinander und das gegenseitige Verhältnis derselben unter sich allseitig verstände, damit man daraus ermessen könnte, ob dieser Stoff am Lehrinstitute vollständig bearbeitet werde, […]“ (§ 19).

[47] Eine Universität ist in diesem Sinne eine Expertenorganisation; vgl. Pellert (2000).

ganisation, deren Einheit zwar als Abbild der idealtypisch verstandenen Einheit der Wissenschaft behauptet, in der sozialen Wirklichkeit aber nur bedingt gelebt wurde. Die akademische Selbstverwaltung mit dem Lehrstuhlprinzip, der Fakultätsstruktur und einer strukturell schwachen Hochschulleitung ließ viel Raum für disziplinäre Differenzierung. Administrative und ressourcenbezogene Entscheidungen wurden von den akademischen Entscheidungen getrennt. So lange die Erwartungen an die institutionelle Handlungsfähigkeit der Universitäten gering waren und der Selbstregulierung der wissenschaftlichen Qualität nach Maßgabe der professionellen Standards der Disziplinen Vertrauen entgegen gebracht wurde, galt diese Form von ideeller Einheit, die keine Handlungseinheit war, als unproblematisch.

Heute, da strategische Handlungsfähigkeit von den Universitäten nicht nur erwartet wird, sondern sie auch mehr und mehr Handlungsspielräume erhalten, lässt sich die wechselseitige Indifferenz der Fächer ebenso wenig aufrecht erhalten wie die Einheitsfiktion. Einerseits erzeugt die leistungsbezogene, indikatorengestützte Mittelvergabe eine erhebliche inneruniversitäre Konkurrenz. Andererseits haben Deregulierung und Wettbewerb im Universitätssystem zur Folge, dass die Universitäten Wege finden müssen, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu identifizieren. Der Erfolg der Universität im Wettbewerb um staatliche Mittel, um Reputation und um hervorragende Wissenschaftler hängt von der Leistung aller Fachbereiche ab. Mehr und mehr bedarf es interdisziplinärer, fachbereichsübergreifender Kooperationen, um erfolgreiche Forschungsprojekte und innovative Lehrangebote zu realisieren. Deswegen können es sich auch die starken Fachbereiche nicht mehr leisten, den weniger leistungsfähigen gegenüber indifferent zu bleiben. All dies erzeugt ein Klima, in dem fächerübergreifend verglichen wird und Anreiz entsteht, sich auf seine jeweiligen Stärken zu konzentrieren.

Was sich auf der Ebene des Universitätssystems abzeichnet, wird deshalb auch innerhalb der Universitäten stattfinden: zwischen den Fachbereichen wird sich eine funktionale Differenzierung herausbilden, die fachgebietsspezifische Ausprägungen annimmt, aber über die Duldung heterogener disziplinärer Standards hinausgeht. Im Vordergrund steht dabei eine Neubestimmung des Verhältnisses von Forschung und Lehre – quantitativ und personell, aber auch in Hinblick auf die didaktischen Konzep-

te – sowie des Verhältnisses von grundständigen Studien, Graduiertenstudien und Nachwuchsförderung.

Aus diesen Prozessen erwachsen neue Herausforderungen für die Universitäten. Anstatt zu versuchen, ein homogenes Aufgabenprofil von oben durchzusetzen, werden die meisten von ihnen die Differenzierungsprozesse aufgreifen, sich strategisch zunutze machen und sie organisatorisch fördern. Auf Ebene der Gesamtorganisation hat die interne Differenzierung einen strategischen Nutzen, indem sie zu einer höheren Flexibilität beiträgt und im Sinne eines breiter gestreuten Portfolios eine Risikoabsicherung darstellt. Diese Option setzt eine effektive Organisation voraus, in der das Verhältnis von zentraler zu dezentraler Leitung neu bestimmt ist. Der Verlagerung von Kompetenzen in die dezentralen Einheiten sind dabei Grenzen gesetzt durch die Notwendigkeit, die interdisziplinäre Vernetzung zu verbessern und die Handlungs- und Strategiefähigkeit der Universität zu stärken.

Schon jetzt zeichnet sich ab, dass universitätsinterne Konkurrenz zu gravierenden Konflikten führen kann. Diese werden verschärft dadurch, dass unterschiedliche Aufgabenprofile im Wissenschaftsbereich mit erheblichen Statusdifferenzen verbunden sind. Gezielt gesteuerte oder auch nur in Kauf genommene Differenzierung wird bei den Fachbereichen, die Statusverlust befürchten, zu Gegenreaktionen führen. Der Universitätsleitung wird deshalb verstärkt die Aufgabe zukommen, zwischen den Interessen der verschiedenen Fachbereiche zu vermitteln. Ihr Erfolg wird davon abhängen, dass es ihr gelingt, das Engagement der Universitätsangehörigen für das institutionelle Interesse zu stärken.

III.4. Folgen für die Ausbildungswege und Karrierepfade im Wissenschaftssystem

Eines der Hauptziele des Bologna-Prozesses ist, die innereuropäische Mobilität von Studierenden und Absolventen zu verbessern. Die Einführung eines Systems international vergleichbarer, gestufter Studiengänge (Bachelor und Master), das European Credit Transfer-System (ECTS) und ERASMUS-Programm der Europäischen Union stehen ganz im Zeichen dieses Zieles. In welchem Maße es erreicht werden kann, hängt stark davon ab, wie die Bachelor-/Masterstruktur in den einzelnen Unterzeichnerstaaten und ihren Hochschulen konkret umgesetzt wird. In jedem Fall hat die

internationale Mobilität von Studierenden im Zuge der Europäisierung bereits in den vergangenen Jahren erheblich zugenommen (siehe D.II.).[48]

Die bislang unterstellte Homogenität der hiesigen Universitätslandschaft hatte primär den Zweck, eine Allokation von Studienberechtigten im Sinne einer möglichst umfassenden Ausschöpfung von Studienplatzkapazitäten zu ermöglichen. Zugleich sollte auch die Gleichwertigkeit der Abschlüsse garantiert und der Hochschulwechsel während des Studiums ermöglicht werden (§ 9 Abs. 2 HRG). In der Vergangenheit hatte die Kultusministerkonferenz zu diesem Zweck gemeinsam mit der Hochschulrektorenkonferenz Rahmenprüfungsordnungen für die einzelnen Diplom- und Magisterstudiengänge vereinbart. Im Zuge der Umstellung auf gestufte Studiengänge trat die Akkreditierung einzelner Studiengänge als Verfahren der Qualitätssicherung an ihre Stelle. Das Akkreditierungsverfahren eröffnet größere Spielräume für eine Profilbildung der einzelnen Hochschulen, soll aber auch die in § 9 Abs. 2 HRG formulierte ländergemeinsame Aufgabe erfüllen, die Möglichkeit eines Hochschulwechsels zu gewährleisten.[49]

Unterschiede in der curricularen Akzentsetzung und in der Forschungsorientierung der Studienangebote sind intendierte Effekte von Profilbildung und des angestrebten Diversifizierungsprozesses im Hochschulsystem. Inwieweit es dabei durch das ECTS-System und mit Hilfe des Akkreditierungswesens gelingen wird, die wechselseitige Anerkennung individueller Studien- und Prüfungsleistungen zu gewährleisten, ist gegenwärtig offen.[50] In Verbindung mit der stellenweise zu beobachtenden Spezialisierung der Studienangebote könnten die größere stoffliche Dichte der neuen Curricula und die stärkere Strukturierung des Studiums dazu führen, dass Hochschulwechsel während eines (Bachelor- oder Master-)Studiums – soweit sie nicht curricu-

---

[48] Vgl. BMBF (2005).

[49] KMK (2002).

[50] Eine aktuelle Evaluation der SOKRATES-Programme hat ergeben, dass die Mechanismen zur Verbesserung der Anerkennung von Studienleistungen, die im Ausland erbracht wurden, bislang noch nicht zu den erwarteten Ergebnissen geführt haben: Nach wie vor wird etwa ein Drittel der im Ausland besuchten Lehrveranstaltungen von den deutschen Hochschulen nicht anerkannt und Verlängerungen der Gesamtstudienzeit durch einen ERASMUS-geförderten Auslandsaufenthalt sind eher die Regel als die Ausnahme. Überdies belegt die Evaluation, dass die individuellen Teilnehmer von den Programmen zwar sehr profitieren, die institutionell anvisierten Wirkungen sich bislang noch nicht eingestellt haben. So wird z.B. ERASMUS nach wie vor vorrangig als studentisches Mobilitätsprogramm betrachtet, und es besteht nur geringes Interesse der Hochschulen an curriculumbezogenen Aktivitäten (vgl. Kehm 2005).

lar vorgesehen sind – nur selten stattfinden. Der Schwerpunkt der Mobilität sowohl innerhalb des deutschen als auch des europäischen Hochschulraumes wird deshalb künftig voraussichtlich auf dem Hochschulwechsel nach Erwerb des Bachelor bzw. des Master liegen.

Mit der Umstellung auf gestufte Studienstrukturen sind Schnittstellen geschaffen worden, die die Hochschulen zu einer Differenzierung ihrer Studienangebote und der Ausweitung spezialisierter, auch bedarfsgerechter Studienangebote nutzen können. Dadurch kann sich ein differenziertes Ausbildungsangebot entwickeln, das Studierende und Berufstätige entsprechend ihrem Qualifikationsbedarf und nach ihrer individuellen Lebenssituation flexibel nutzen können (siehe B.I.2.). Mit der Herausbildung eines stärker differenzierten Studienangebotes wird in jedem Fall der Informationsbedarf der Studienanfänger wachsen und mit ihm die Verantwortung der hochschulpolitischen Entscheidungsträger, für Leistungstransparenz im Hochschulbereich zu sorgen; gegenwärtig fühlt sich ein großer Teil der Studienanfänger nicht hinreichend informiert und in seinen Erwartungen an die Leistungen der Hochschule enttäuscht (siehe D.II.2., dort: S. 93). Ob sich die vollen Vorzüge gestufter Studienstrukturen für Absolventen und das Beschäftigungswesen entfalten werden, hängt entscheidend davon ab, wie die Studienreform an den Universitäten umgesetzt wird. Nach geltender Beschlusslage kann sich an den Bachelor – unmittelbar nach dem Abschluss oder nach einer Zeit der Erwerbstätigkeit – ein nicht-konsekutiver oder weiterbildender Master anschließen.[51] Viele Hochschulen konzentrieren sich bislang jedoch darauf, aufeinander abgestimmte, konsekutive Studiengänge einzurichten. Ein Hochschul- oder Studienfachwechsel oder eine Phase der Berufstätigkeit zwischen Bachelor- und Masterstudium ist häufig nicht vorgesehen.

Die Umstellung auf die gestuften Studienstrukturen ist noch nicht so weit fortgeschritten, dass sich ihre Vorzüge für das lebenslange Lernen bereits hätten realisieren lassen; bislang kehren Berufstätige nur selten an die Universität zurück, um an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilzunehmen, oder nehmen berufsbegleitende Master-Studien auf. Obwohl die wissenschaftliche Weiterbildung laut Hochschulrahmengesetz seit 1998 neben Forschung, Lehre und Studium zu den Kernaufgaben

[51] Vgl. KMK: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003.

der Hochschulen gehört, führt sie bis heute ein „doppeltes Nischendasein“, sowohl im Gesamtangebot der Weiterbildung als auch innerhalb der Hochschulen.[52] Weiterbildung konzentriert sich in der Regel auf die punktuelle Zusammenarbeit einzelner Hochschullehrer mit Unternehmen und beschränkt sich dabei auf Vertreter weniger Fächer, die dies im Nebenamt durchführen, weil Engagement in der Weiterbildung nicht lehrdeputatswirksam ist.

Ob die zunehmende Differenzierung des Universitätssystems in Verbindung mit den Möglichkeiten der Universitäten zur individuellen Vertragsgestaltung mit dem wissenschaftlichen Personal auch Auswirkungen auf die Mobilität der Wissenschaftler haben wird, ist derzeit schwer abzusehen. Spezialisierung im Bereich der Forschung – seitens der Individuen wie auch seitens der Universitäten – war zumindest in der Vergangenheit kein Mobilitätshindernis. Gerade in der Bundesrepublik Deutschland war die Mobilität der Universitätsprofessoren im internationalen Vergleich bis in die 1990er Jahre besonders hoch.[53] Die entscheidende Frage für die Zukunft der Wissenschaft als Profession wird sein, ob eine stärkere Differenzierung des Aufgabenprofils der einzelnen Wissenschaftler dazu führen wird, dass sich verschiedene Karrierepfade mit Schwerpunkten in der Forschung, der Lehre, dem Hochschulmanagement usw. herauskristallisieren, zwischen denen zu wechseln mit fortschreitender Spezialisierung immer schwieriger wird. Dies könnte sich auf lange Sicht als ein Mobilitätshindernis erweisen.

Von Bedeutung für die Karrierewege und Karrierechancen innerhalb des Wissenschaftssystems wird auch die Ausgestaltung eines neuen Tarifsystems sein. Für viele außeruniversitäre Forschungsinstitute wird künftig der neue Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst (TVöD) gelten, während für die Hochschulen einstweilen der ältere, für die Wissenschaft ungeeignete Bundesangestelltentarif (BAT) angewendet wird. Dies führt zu neuen Verzerrungen, die sich zumindest in einer Übergangsphase als erhebliches Mobilitätshemmnis erweisen könnten. Der Wissenschaftsrat bekräftigt daher seine Empfehlung, einen einheitlichen Tarifvertrag für die Wissenschaftseinrichtungen einzuführen, der leistungsbezogene Differenzierung erlaubt, gleichzeitig aber auch faire Wettbewerbsbedingungen zwischen den Einrichtungen gewähr-

[52] Herm et al. (2003).
[53] Enders & Teichler (1995). Neuere Daten liegen nicht vor.

leisten und ein in jede Richtung offenes Karrieresystem für die Wissenschaftler und den Nachwuchs befördern soll.[54]

[54] Wissenschaftsrat (2004c).

C. Empfehlungen

C.I. Empfehlungen zum Gesamtsystem der Universitäten

Empfehlung 1 – Differenzierung: *Den Universitäten sollten größere Gestaltungsspielräume eingeräumt werden, die eine stärkere Differenzierung zwischen den Fachbereichen der jeweiligen Universität wie auch zwischen den Universitäten ermöglichen. Dadurch könnten in längerer Frist auch neue, innovative Hochschultypen jenseits der bestehenden Einteilung in Universitäten und Fachhochschulen entstehen.*

Die binäre Typenunterscheidung in Universitäten und Fachhochschulen, die sich traditionell am Verhältnis von Studium, Lehre und Forschung sowie am Forschungstypus festmacht, wird angesichts zunehmender Differenzierung innerhalb der beiden bestehenden Typen auf lange Sicht an Bedeutung verlieren (siehe B.III.1, S. 27 ff.). Für einen Teil der Hochschulen wird die Universität traditionellen Typs, die fachlich breit aufgestellt ist und Forschung, Lehre und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in allen ihren Bereichen gleich intensiv betreibt, auch künftig das Leitbild bleiben. Schon jetzt zeichnet sich jedoch ab, dass einzelne Hochschulen in ihrer strategischen Entwicklung zu Profilen gelangen, die mit den herkömmlichen Typen „Universität“ und „Fachhochschule“ nicht mehr zu erfassen sind.

Die Hochschulpolitik muss dabei sicherstellen, dass der gesellschaftliche Bedarf an unterschiedlichen Studienangeboten, dem bisher durch die institutionelle Typendifferenzierung entsprochen werden sollte, auch in einem flexibleren Hochschulsystem angemessen befriedigt wird; zugleich muss sie dem Wandel des Bedarfs, der durch die zunehmende Verwissenschaftlichung der Gesellschaft ausgelöst wird, gerecht werden. Der Bedarf an berufs- und praxisorientierten Studienangeboten, der der Forderung nach einem Ausbau des Fachhochschulsektors zugrunde lag, besteht weiter und wird künftig noch zunehmen. Wo sie realistische Umsetzungschancen besitzt, sollte diese Option deshalb weiter verfolgt werden. Der Wissenschaftsrat stellt jedoch fest, dass eine unveränderte Fortschreibung seiner bisherigen, auf diese Option fokussierten Empfehlungspraxis an der hochschulpolitischen Realität vorbeiginge. Nach den Erfahrungen der letzten Jahrzehnte wird der Ausbau des Fach-

hochschulsektors weder quantitativ noch von der Art der Studienangebote her ausreichen, um den Bedarf des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft im Ganzen an akademisch qualifizierten Arbeitskräften zu decken. Künftig werden die Universitäten ihr Aufgabenverständnis dahingehend erweitern müssen, dass auch sie einen großen Teil ihrer Absolventen gezielter als bisher darauf vorbereiten, wissenschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten in Beschäftigungskontexten außerhalb der Forschung anzuwenden. Im Zuge dessen sollten sie neue Studienangebote entwickeln, 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.

Zugleich muss das Universitätssystem in seiner Gesamtheit auch befähigt werden, im internationalen Wettbewerb der Spitzenforschung zu bestehen und den steigenden Bedarf an hoch qualifiziertem wissenschaftlichem Nachwuchs zu decken. Um beide Ziele zu erreichen, bedarf es einer stärkeren funktionalen Differenzierung innerhalb des Universitätssystems und innerhalb einzelner Universitäten. Der Wissenschaftsrat spricht sich deshalb dafür aus, die Erprobung neuer Hochschulmodelle auch jenseits der bestehenden Typen zu ermöglichen.

Die zunehmend individualisierte Profilbildung verlangt von den einzelnen Hochschulen, dass sie der Definition ihres Profils sowohl in ihren strategischen Planungsprozessen als auch in ihrer Kommunikation mit Studierenden und Partnereinrichtungen große Sorgfalt widmen. Zum Teil greifen sie dazu schon heute auf neue Termini zurück (z. B. „Forschungsuniversität“, „Professional School“), die im hochschulpolitischen Diskurs in Deutschland bisher nicht einheitlich definiert sind. Dies ist legitim, sollte aber nicht von der Notwendigkeit ablenken, ein Profil inhaltlich klar zu bestimmen.

Die Tatsache, dass die bestehende institutionelle Typenunterscheidung die Realität nur noch unzureichend abbildet, bedeutet nicht, dass eine solche Typenunterscheidung grundsätzlich sinnlos ist. Sie erfüllt im gegenwärtigen System mindestens zwei Funktionen: eine Steuerungs- und eine Orientierungsfunktion. Die Steuerungsfunktion sollte im Zuge einer Umstellung auf eine stärker leistungsbezogene Finanzierung und eine flexiblere Personalstruktur nach und nach an Bedeutung verlieren; langfris-

tig sollten Leistungen unabhängig davon bewertet und finanziert werden, welchem Typ die Institution, in der sie erbracht werden, angehört. Es ist eine zentrale Herausforderung der Hochschulpolitik in den nächsten Jahren, Regelungen zu entwickeln, die eine entsprechende hochschulinterne, funktionsbezogene Differenzierung in der Organisation und Finanzierung von Lehre und Forschung ermöglichen.

Die Orientierungsfunktion von Typenrastern – sowohl für Studierende und Wissenschaftler als auch für die Hochschulen, die ihre unmittelbaren Wettbewerber identifizieren wollen – bleibt hingegen bestehen. Von daher ist zu erwarten, dass sich im Laufe der in den nächsten Jahren anstehenden, durch eine Öffnung der binären Typenunterscheidung zu unterstützenden Differenzierungsprozesse neben der Universität im traditionellen Verständnis und der Fachhochschule neue Hochschulmodelle wie die „Professional University“ (als selbständige „Professional School“, vgl. Empfehlung 11, S. 74 ff.), die „Forschungsuniversität“ oder das „Liberal Arts College“ herauskristallisieren. Ähnlich der in den USA gebräuchlichen Carnegie-Klassifikation sollte in einigen Jahren auf Basis einer Analyse der erfolgten Entwicklung ein neues Raster von Hochschultypen beschrieben werden, das diese Orientierungsfunktion erfüllt.

Nach Einschätzung des Wissenschaftsrats unterscheiden sich allerdings die einzelnen Fachbereiche einer Hochschule schon jetzt häufig so stark voneinander, dass sie formal verschiedenen Typen zugeordnet werden könnten. Zudem sollte es, auch wenn sich mittelfristig ein neues System von Typen entwickelt, möglich sein, dass eine Einrichtung ihr Aufgabenprofil im Laufe der Zeit erheblich verändert. Durch eine neue Klassifikation sollte diese Art von Flexibilität der Hochschulen in ihrer strategischen Entwicklung möglichst wenig beeinträchtigt werden. Ein neues, institutionenbezogenes Raster sollte deshalb nicht in der bisherigen Weise zu einer sektoral differenzierenden Steuerung des Hochschulsystems verwendet werden, sondern in erster Linie ein Angebot an die Hochschulen sein, sich im Zuge ihrer Profilbildung selbst zu entscheiden, welchem Typus sie sich zurechnen wollen.

Gerade in einer Phase zunehmender Differenzierung, in der sich noch keine neuen Typen abzeichnen, die zur Charakterisierung von Hochschulprofilen herangezogen werden könnten, benötigen die Akteure detaillierte, verlässliche Informationen und

Bewertungen, damit sie beurteilen können, inwieweit die tatsächlich erbrachten Leistungen der Hochschulen in ihren einzelnen Bereichen ihren Ansprüchen und strategischen Zielen gerecht werden. Vergleichende Bewertungsverfahren, die einen fachlich differenzierten Leistungsvergleich in den einzelnen Leistungsdimensionen ermöglichen, können deshalb die Differenzierungsprozesse unterstützen und transparenter machen. Mit seinem Vorschlag für ein Forschungsrating[55] hat der Wissenschaftsrat ein Verfahren empfohlen, das diese Funktion für einen Teil des universitären Leistungsspektrums – einschließlich der Nachwuchsförderung und des Wissenstransfers – erfüllen soll und das er derzeit in einer Pilotstudie erprobt. Derzeit prüft er, ob und wie analoge vergleichende Bewertungsverfahren auch für den Bereich Studium und Lehre entwickelt werden können.

Empfehlung 2 – Kompetenzverteilung: *Im Verhältnis der Länder zu ihren Hochschulen muss eine klare Kompetenzverteilung gelten. Die Länder sollten sich auf die Gesamtentwicklung von Hochschulsystemen konzentrieren und dafür die finanzielle Verantwortung übernehmen. Um die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wissenschaft zu stärken, sollten sie dabei berücksichtigen, dass es auch über die Grenzen der Länder hinweg einer Koordinierung bedarf. Die Verknüpfung zur strategischen Entwicklungsplanung der Hochschulen sollte soweit wie möglich mit den Mitteln des Kontraktmanagements hergestellt werden, wobei die Hochschulen sich auch untereinander abstimmen sollten.*

Als Träger der Hochschulen bestimmen die Länder im Dialog mit den Hochschulen den politisch-strategischen Rahmen der Hochschulentwicklung. Aus der Detailregulierung sollten sie sich so weit wie möglich zurückziehen und damit Raum für die eigene Entwicklungsplanung der Hochschulen schaffen[56]. Im Mittelpunkt der politisch-strategischen Zieldiskussion sollten Anforderungen an das Hochschulsystem insgesamt stehen. Die Länder in ihrer Gesamtheit behalten eine Letztverantwortung dafür, dass der gesellschaftliche Bedarf an Studienangeboten gedeckt wird und der Wettbewerb der Hochschulen untereinander zu einer effizienten Aufgabenverteilung und Vernetzung im Hochschulsystem des jeweiligen Landes und des Gesamtstaates führt.

---

[55] Wissenschaftsrat (2004a).
[56] Wissenschaftsrat (2000), S. 7.

Dieser Prozess setzt nicht nur auf der Seite der wissenschaftlichen Einrichtungen, sondern auch auf der Seite der zuständigen Ministerien erhebliche Veränderungen voraus. Sie sollten zum einen in Kooperation mit den Hochschulen mehrjährige, politisch-strategische Ziele für ihren Zuständigkeitsbereich formulieren und für sie – gegenüber der Legislative und gegenüber der Öffentlichkeit – politische Verantwortung übernehmen. Zum anderen müssen sie über geeignete Steuerungsinstrumente verfügen, um ihrer Verantwortung gemäß auf die Hochschulen einwirken und die Zielerreichung kontrollieren zu können.[57] Nur wenn die Ministerien dabei bereit sind, auf bisher bestehende Eingriffsmöglichkeiten zu verzichten, werden sich die Kräfte des Wettbewerbs im Hochschulsystem wirklich entfalten können.

Die Länder nehmen dabei nicht nur regionale, sondern auch gesamtstaatliche Interessen wahr. Die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Universitäten muss ein zentrales Ziel der Hochschulpolitik in Deutschland bleiben. Die Universitäten können sich in der internationalen Konkurrenz nur behaupten, wenn auch der innerdeutsche Wettbewerb zwischen den Universitäten nicht auf das Gebiet des jeweiligen Bundeslandes beschränkt ist. Zugleich ist Landesgrenzen übergreifende Koordinierung nicht nur in Bezug auf das Lehrangebot erforderlich, sondern auch in Hinblick auf Forschungsgebiete mit hohem Infrastrukturbedarf, die in Deutschland in international wettbewerbsfähiger Weise nur ein oder wenige Male vorgehalten werden können, oder in Hinblick auf die kleinen Fächer, für die aus anderen Gründen Ähnliches gilt.

Wettbewerb unter ungeeigneten Rahmenbedingungen kann mit Blick auf die Gesamtleistungen der Hochschulbildung suboptimale und politisch nicht intendierte Konsequenzen haben. Wenn die Hochschulen ihre Angebote nicht koordinieren, können Entscheidungen der einzelnen Hochschulen, die aus ihrer Sicht strategisch begründet und betriebswirtschaftlich rational sind, zu Lücken im Gesamtsystem der Studienangebote führen, etwa wenn alle Hochschulen aktuell wenig nachgefragte oder sehr kostenintensive Studienangebote einstellen, unabhängig davon, ob sie gesellschaftlich von Relevanz sind. Wird die Finanzierung der Universitäten zu sehr von der Bildungsnachfrage abhängig gemacht, kann Wettbewerb an einzelnen Stellen auch zu einer unerwünschten Senkung des Lehrniveaus führen. Schließlich ist

[57] vgl. Zechlin (2002).

auch nicht auszuschließen, dass Wettbewerb Prozesse befördert, die im Ergebnis Strukturangleichung bewirken, statt Profilbildung und Differenzierung hervorzubringen (siehe B.II.1., dort: S. 19 f.). Die Länder sollten im Rahmen ihrer politischen Verantwortung für die Struktur des Hochschulsystems über ihre Grenzen hinweg gemeinsam dafür Sorge tragen, dass der Wettbewerb der Universitäten nicht zu solchen Verzerrungen führt.

Für eine leistungsorientierte Steuerung der Universitäten stehen den Ministerien vor allem zwei Instrumente zur Verfügung, die beide grundsätzlich geeignet sind und in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen: formelgebundene Indikatorensteuerung und Kontraktmanagement (siehe. B.II.3., S. 22 ff.). Der Wissenschaftsrat unterstützt die Umstellung auf eine leistungsorientierte Steuerung der Universitäten durch die Ministerien. Bezüglich der Implementierung der oben aufgeführten Instrumente gibt er zu bedenken:

- Leistungsorientierte Steuerung setzt voraus, dass Ministerien und Universitäten als Leistungsindikatoren qualitätsgesicherte Outputgrößen vereinbaren, die eine zielkonforme Anreizstruktur schaffen. Eine Steuerung, die überwiegend nach Input- und Kapazitätsgrößen (wie Studienanfänger und Studienplätze) erfolgt, setzt falsche Anreize, da sie die Ressourcenverteilung vom Studienerfolg unabhängig macht, und bewirkt somit eine ineffiziente Mittelverwendung (vgl. Empfehlung 9, dort: S. 70).

- Die leistungsorientierte Steuerung darf sich nicht auf quantitative Aspekte der Lehre beschränken. Die Universitäten sollten gemeinsam mit den Ministerien an geeigneten Verfahren arbeiten, auch die Qualität der Lehre sowie Forschungsleistungen und Beiträge zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses so zu bestimmen, dass sie einer leistungsorientierten Steuerung zugänglich werden.

Kontraktmanagement ist besonders geeignet, der individuellen Profilbildung der Universitäten gerecht zu werden und somit die notwendige Differenzierung im Wissenschaftssystem voranzutreiben. Beide Seiten müssen geeignete Entscheidungsprozesse entwickeln, um die zeitnahe und verlässliche Umsetzung von Vereinbarungen

sicherzustellen. Voraussetzung ist, dass die vereinbarten Leistungen auf einer hinreichend hohen Abstraktionsebene stehen. Allen Beteiligten muss klar sein, dass einzelne Maßnahmen und Prozesseigenschaften keine Leistungen und damit auch nicht Gegenstand solcher Vereinbarungen sind. Andernfalls droht eine Fortsetzung der bürokratischen Detailsteuerung im neuen Gewand.

Empfehlung 3 – Finanzierung: *Die Universitäten werden ihre Aufgaben nur wahrnehmen können, wenn ihre Finanzierung auf einer sicheren Grundlage steht und mit den wachsenden Anforderungen Schritt hält. Damit sie die ihnen zugewiesenen Mittel effizient einsetzen können, müssen sie eine größere wirtschaftliche Autonomie und der daraus erwachsenden Eigenverantwortung angemessene Entscheidungsstrukturen erhalten. Die Grundausstattung der Universitäten muss verbessert werden, ohne die öffentlichen Haushalte zu überfordern; zugleich müssen sie sich vermehrt Einnahmequellen aus dem privaten Sektor erschließen. Die Länder und der Bund sollten dazu die rechtlichen Voraussetzungen schaffen. Die Universitäten müssen ihre Verwaltungen professionalisieren und auch lernen, betriebswirtschaftlich zu handeln.*

Die tertiären Bildungsausgaben, bezogen auf das Bruttoinlandsprodukt, liegen in Deutschland deutlich unter dem Länderdurchschnitt der führenden Industrienationen in der OECD (vgl. D.I.). Auch auf Ebene der einzelnen Universitäten besteht ein erhebliches Finanzierungsgefälle. Keine öffentlich finanzierte Universität in Deutschland hat auch nur annähernd so hohe Mittel pro Studierendem zur Verfügung wie die führenden US-amerikanischen Universitäten oder die ETH Zürich (siehe Tabelle 1, S. 87). Angesichts der großen Bedeutung, die die Qualifikation der arbeitenden Bevölkerung für die Wettbewerbsfähigkeit einer modernen Volkswirtschaft hat, bieten diese Daten Grund zur Sorge. Es besteht kein Anlass zu der Vermutung, in einem Hochlohnland wie Deutschland hoch qualifizierte Absolventen in ausreichender Zahl zu wesentlich niedrigeren Kosten ausbilden zu können als in anderen Industrieländern.

Aus Sicht des Wissenschaftsrats führt deshalb kein Weg daran vorbei, die tertiären Bildungsausgaben Deutschlands in den nächsten Jahren entsprechend anzuheben. Der volkswirtschaftliche Ertrag solcher Investitionen ist erheblich: Die gesamtgesell-

schaftliche Bildungsrendite der Investitionen, die für die Ausbildung von Hochschulabsolventen getätigt werden (einschließlich der Opportunitätskosten), liegt nach Berechnungen der OECD in verschiedenen Industriestaaten zwischen 5 % und 12 %, in Deutschland bei 6,5 % (Männer) bzw. 6,9 % (Frauen).[58] Durch erhöhte Steuereinnahmen liegt auch der fiskalische Ertrag direkter staatlicher Bildungsinvestitionen, ebenfalls nach OECD-Berechnungen, in der gleichen Größenordnung.

Die notwendige Steigerung der Bildungsinvestitionen in Deutschland kann nur durch eine gemeinsame Anstrengung der staatlichen Zuwendungsgeber, der Hochschulen und privater Geldgeber erzielt werden. Im internationalen Vergleich ist insbesondere der Anteil privater Mittel an der Finanzierung des Hochschulsektors zu gering.

Um die Autonomie der Hochschulen zu stärken, ist mehr finanzielle Eigenverantwortung essentiell. Dies bedeutet in erster Linie, dass die staatlichen Zuweisungen leistungsbezogen vergeben (vgl. Empfehlung 2) und im Sinne eines Globalbudgets pauschaliert werden. Die einzelne Hochschule entscheidet frei, wie sie die Mittel so einsetzt, dass sie die mit dem Staat vereinbarten Leistungen erbringen kann. Sie muss ein Berichtswesen entwickeln, um über die Mittelverwendung und die erzielten Leistungen Rechenschaft abzulegen. Gleichzeitig muss auch das Prinzip der Jährlichkeit gelockert werden, um den Universitäten eine längerfristige Finanzplanung mit der Möglichkeit der Rücklagenbildung und somit eine effizientere Mittelbewirtschaftung zu ermöglichen. Im Sinne einer Zusammenführung von Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung wäre es konsequent, die Hochschulen auch zu Eigentümern der Liegenschaften zu machen und ihnen weit reichende Rechte zu ihrer eigenständigen Bewirtschaftung zu übertragen.[59]

Größere Autonomie im Umgang mit öffentlichen Mitteln trägt jedoch per se nicht dazu bei, die gegenwärtige Unterfinanzierung der Hochschulen zu lindern. Angesichts der erwartbar steigenden Studierendenzahlen und des durch den Bologna-Prozess

---

[58] OECD (2005), Table A 9.10, S. 143; für Deutschland liegen nur Daten bis 1999/2000 vor, vgl. OECD (2003), Table A14.4, s. 167. Sowohl die private als auch die gesamtgesellschaftliche Bildungsrendite nimmt seit Jahren zu (Sachverständigenrat 2004).

[59] Dies ist in den Ländern Berlin, Bremen, Niedersachsen (Stiftungshochschulen) und Rheinland-Pfalz bereits der Fall (HIS 2004). In Brandenburg ist eine entsprechende Regelung geplant. Voraussetzung für eine Realisierung eines Eigentümermodells ist, dass bei der Vermögensübertragung der erhebliche Sanierungsbedarf des Gebäudebestands berücksichtigt wird.

zunehmenden Betreuungsaufwands sowie der verschärften internationalen Konkurrenz der Universitäten ist eine Steigerung der staatlichen Hochschulausgaben dringend geboten. Zugleich sollten die Hochschulen ihrerseits neue Einnahmequellen erschließen und so den Beitrag privater Mittel zur Finanzierung des tertiären Sektors erhöhen. Dazu müssen sie ihre Verwaltungen professionalisieren und lernen, betriebswirtschaftlich zu handeln. Die Länder und der Bund sollten sie dabei unterstützen und alle rechtlichen Hindernisse, die einer Ausweitung der Einnahmenbasis der Hochschulen entgegenstehen, beseitigen, soweit dies mit ihrer Gemeinnützigkeit vereinbar ist. Sie sollten sich aber auch bewusst sein, dass die Hochschulen nur auf Basis einer ausreichenden Grundfinanzierung in der Lage sein werden, in einem zunehmend internationalen Wettbewerb private Zusatzmittel zu akquirieren.

Ein größerer Anteil privater Mittel kann nicht nur die Finanzierung der Universitäten verbessern, sondern schafft auf beiden Seiten – der Universitäten wie der Gesellschaft – Verantwortungsbewusstsein und Vertrauen.

Die Möglichkeiten, Mittel aus dem privaten Bereich zu akquirieren, sind vielfältig:

- Der Anteil der aus der Wirtschaft stammenden Forschungsmittel am gesamten FuE-Etat der Hochschulen hat sich innerhalb von knapp zwanzig Jahren mehr als verdoppelt und liegt heute bei gut 12 % (vgl. D.III, S. 94). Darin spiegelt sich unternehmensseitig ein Trend wider, eigene FuE-Kapazitäten zu reduzieren und verstärkt auf Kooperationen zu setzen. Die Hochschulen können von diesem Trend künftig noch besser profitieren, wenn sie in geeigneten Bereichen, die sich zu einem erheblichen Teil über Auftragsforschung finanzieren, ein stärker kundenorientiertes Forschungsmanagement etablieren.

- Mit der Novelle des Arbeitnehmererfindungsgesetzes im Jahr 2002 haben sich die Möglichkeiten der Hochschulen, Einnahmen aus der Verwertung geistigen Eigentums zu erzielen, deutlich verbessert. Voraussetzung ist, dass die Hochschulen in der Lage sind, das kommerzielle Potenzial von Erfindungen ihrer Angehörigen zügig zu beurteilen und im Rahmen einer Patent- und Verwertungsstrategie geeignete Erfindungen professionell zu vermarkten.

- Hochschulen können ihre Kompetenz nutzen, um wissenschaftsbasierte Weiterbildungsangebote zu entwickeln, für die sie marktgerechte Gebühren verlangen sollten (vgl. Empfehlung 8, S. 65 ff.).

- Für die Verwertung von Erfindungen wie auch für die Vermarktung von Weiterbildungsangeboten und anderen Dienstleistungen können die Hochschulen Unternehmen gründen oder sich an Unternehmen, die von Hochschulangehörigen gegründet werden, als Mitgesellschafter beteiligen. An einigen Hochschulen wird dies bereits erfolgreich praktiziert.

- Wo sozialverträgliche Studienbeiträge eingeführt werden, werden die strategischen Gestaltungsmöglichkeiten der Hochschulen zunehmen. Zugleich wird es einen Anreiz geben, verstärkt in die Verbesserung der Studienangebote zu investieren. Diese erwünschten Folgen werden allerdings nur dann eintreten, wenn die Beiträge in voller Höhe bei den Hochschulen verbleiben und nicht durch Kürzungen staatlicher Mittel neutralisiert werden. Die Umsetzung entsprechender Zusagen sollte durch ein geeignetes Monitoring-Verfahren überprüfbar gemacht werden.

- Derzeit ist das Einwerben privater Mittel für wissenschaftliche und kulturelle Zwecke in Deutschland noch schwierig. Der Vergleich mit den USA zeigt aber, dass unter geeigneten rechtlichen, insbesondere steuerlichen Rahmenbedingungen und bei entsprechendem Engagement der Universitäten die private Unterstützung für wissenschaftliche und kulturelle Vorhaben erheblich gesteigert werden kann.

Die Hochschulen sollten intensive Anstrengungen unternehmen, diese Optionen besser zu nutzen. Voraussetzung ist, dass der Gesetzgeber dazu bessere Rahmenbedingungen schafft. Die Hochschulen müssen zudem die Möglichkeit haben, die für eine aktive Verwertung geistigen Eigentums, für Etablierung von Weiterbildungsangeboten und für ein Fundraising nötigen Anfangsinvestitionen zu tätigen. Essentiell ist zudem eine entsprechende Professionalisierung des Managements (vgl. Empfehlung 12, S. 78 ff.).

C.II. Empfehlungen zu einzelnen Leistungsbereichen

Empfehlung 4 – Spitzenforschung: *Universitäten sollten in der Lage sein, international sichtbare Spitzenforschung zu betreiben. Dazu sollten sie bedeutende Forschungsschwerpunkte – auch gemeinsam mit anderen Einrichtungen – aufbauen können, ohne dadurch zugleich die Lehrkapazität auszuweiten.*

Die Universitäten sind die zentralen Forschungseinrichtungen im deutschen Wissenschaftssystem (vgl. A.I., S. 7 f.) und sollten nach Auffassung des Wissenschaftsrats im Verhältnis zu anderen Einrichtungen der Wissenschaft die Rolle von Organisationszentren spielen (vgl. B.III.2., S. 31 ff.).[60] Ob eine Universität diese Rolle ausfüllen kann, hängt davon ab, ob sie durch international sichtbare Forschungsleistungen wissenschaftliches Renommee gewinnt. In Anbetracht der kooperativen und in weiten Bereichen auch geräteintensiven Natur der modernen Forschung wird dies in der Regel nur durch Bildung von gut ausgestatteten Forschungsschwerpunkten möglich sein. Dies gilt auch für Teile der Geistes- und Sozialwissenschaften, die zwar häufig geringere Infrastrukturanforderungen stellen, in denen die Schwerpunktbildung und disziplinenübergreifende Kooperation aber ebenfalls für die internationale Sichtbarkeit der Forschung mehr und mehr entscheidend wird.

Ein Hindernis bei der Bildung von Forschungsschwerpunkten ist derzeit, dass die Einstellung von Wissenschaftlern auf Professuren nach der geltenden Rechtsprechung zwangsläufig auch zur Schaffung von rechnerischen Lehrkapazitäten führt, deren Ausschöpfung eine stärkere Gewichtung der Forschung verhindert. Damit die deutschen Universitäten im internationalen Wettbewerb bestehen können, muss es ihnen möglich sein, Forschungsschwerpunkte künftig auch ohne Schaffung zusätzlicher Lehrkapazitäten zu bilden und auszubauen. Gerade in Bereichen der Spitzenforschung, die für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses besondere Verantwortung tragen, werden so bessere Betreuungsverhältnisse möglich. Dazu sind neue, getrennte Wege der Organisation und Steuerung von Forschung und Lehre und neue Regelungen zur Bestimmung der Aufgabenprofile des wissenschaftlichen Personals notwendig (vgl. Empfehlung 11, S. 74 ff.; Empfehlung 13, S. 81 ff.).

---

[60] Wissenschaftsrat (2000).

Die Fähigkeit, gemeinsame Forschungsschwerpunkte zu definieren und zu stärken, ist auch die Voraussetzung dafür, dass es den Universitäten gelingt, ihre Beziehungen zu den außeruniversitären Forschungseinrichtungen auszubauen, zu optimieren und von Kooperationen nachhaltig zu profitieren. In den letzten Jahren sind bereits viele Instrumente erfolgreich erprobt und in der Folge breit eingesetzt worden, die geeignet sind, die Kooperationen von Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen auf der operativen Ebene auszubauen (vgl. B.III.2., S. 31 ff.). In den nächsten Jahren wird es darauf ankommen, ihre Ausstattungsdefizite zu beheben und ihre strategische Handlungsfähigkeit zu verbessern, damit sie mehr Einfluss auf die Bedingungen nehmen können, unter denen Kooperationen vereinbart werden.

Damit Universitäten und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen gemeinsame Forschungsschwerpunkte aufbauen können, darf es nicht dazu kommen, dass bestehende außeruniversitäre Einrichtungen von Ländern oder Universitäten zum Anlass genommen werden, komplementäre universitäre Kapazitäten abzubauen. Nur wenn eine Universität eigene Kapazitäten auf dem betreffenden Gebiet hat, ist sie ein attraktiver Partner für die außeruniversitäre Forschung.

Der Wissenschaftsrat hält an seiner Forderung fest, die Durchlässigkeit der institutionellen Struktur des Wissenschaftssystems weiter zu erhöhen und historisch gewachsene Regularien, die einer sachlich notwendigen und sinnvollen engeren institutionellen Verknüpfung von Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen entgegenstehen, abzubauen. Er hat wiederholt gefordert, die Gewichtung von universitärer und außeruniversitärer Forschung zu überdenken, sobald sich die institutionellen Voraussetzungen für die Forschung an den Universitäten wesentlich verbessern.[61] Bislang ist die universitäre oder außeruniversitäre Verortung einer Forschungsaktivität häufig vor allem von den Finanzierungsmöglichkeiten und weniger von den organisatorischen Voraussetzungen der Forschung selbst abhängig. Im Sinne der Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Wissenschaftssystems wäre es wünschenswert, solche wissenschaftsfremden Anreize zu reduzieren und so auch die

[61] z.B. Wissenschaftsrat (1996), S. 48; Wissenschaftsrat (2000), S. 36 f.

Bereitschaft zur Verlagerung von Einrichtungen oder Einrichtungsteilen zwischen den institutionellen Bereichen des Wissenschaftssystems zu erhöhen.[62]

Die geplante Einfügung eines neuen Art. 91b Abs. 1 Nr. 2 ins Grundgesetz sieht vor, dass Bund und Länder „bei der Förderung von Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung an Hochschulen sowie Forschungsbauten an Hochschulen einschließlich Großgeräten“ zusammenwirken können.[63] Der Wissenschaftsrat bittet Bund und Länder, von dieser Möglichkeit in einer Weise Gebrauch zu machen, die den investiven Notwendigkeiten der Hochschulen in diesem Bereich angemessen Rechnung trägt.

Empfehlung 5 – Forschungsförderung: *Die Förderung der Forschung an den Universitäten sollte so geregelt werden, dass für sie starke Anreize geschaffen werden, in erheblichem Umfang Mittel Dritter einzuwerben. Die Drittmittelförderung sollte nicht nur die direkten projektspezifischen Ausgaben abdecken, sondern künftig durch pauschale Zuschläge zumindest einen Beitrag zur Deckung der mit der Förderung verbundenen indirekten Ausgaben leisten.*

Ob sich die Universitäten künftig als Forschungseinrichtungen profilieren können, hängt entscheidend davon ab, in welcher Weise ihnen Forschungsmittel zur Verfügung gestellt werden. Wichtig ist nicht nur, dass Forschungsleistungen in der leistungsorientierten Mittelvergabe stärker berücksichtigt werden müssen (vgl. Empfehlung 2, S. 44 ff.), wichtig sind auch die Gestaltung und die Rahmenbedingungen der Drittmittelförderung. Mit der Exzellenzinitiative haben Bund und Länder kürzlich ein Programm geschaffen, das besonders geeignet ist, die Spitzenforschung an den Universitäten gezielt zu fördern, und das zugleich die Universitäten herausfordert, ihre institutionelle Rolle als Forschungseinrichtungen wahrzunehmen. Der Wissenschaftsrat begrüßt dies sehr. Zugleich weist er darauf hin, dass die Forschungsförderung insgesamt weiterentwickelt werden muss, um die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wissenschaft zu sichern.

Der Wissenschaftsrat hat bereits an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass auch die Balance von Grundmitteln und Drittmitteln erheblichen Einfluss auf die Innovati-

---

[62] Wissenschaftsrat (2000), S. 36 f.
[63] Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD vom 10.10.2005, Anlage 2.

onsfähigkeit von Wissenschaft hat.[64] Im Laufe der letzten Jahrzehnte haben die Zuwendungsgeber den Schwerpunkt der Forschungsfinanzierung gezielt mehr und mehr auf die Seite der Drittmittel verschoben. Die verbleibenden Grundmittel werden in Zeiten hoher und steigender Studierendenzahlen verstärkt – aufgrund der einheitlichen Finanzströme innerhalb der Universitäten bisher weitgehend undokumentiert – für die Grundversorgung in der Lehre benötigt. Rein aus Grundmitteln finanzierte Forschung ist deshalb heute selbst in den Geisteswissenschaften selten geworden. Vor diesem Hintergrund weist der Wissenschaftsrat erneut darauf hin, dass Grundmittel für die Forschung an den Universitäten wichtige Funktionen haben, die nicht durch Drittmittel substituiert werden können:[65] Zum einen wären die Universitäten ohne grundfinanziertes Personal, Infrastruktur und Sachmittel für die Forschung nicht in der Lage, Initiativen für neue Forschungsvorhaben zur Antragsreife zu bringen (sog. „Drittmittelfähigkeit“). Zum anderen muss aber auch in Zukunft ein Mindestmaß an Forschung direkt aus eigenen Mitteln der Hochschulen – Grundmitteln zuzüglich etwaiger Forschungsprämien oder pauschaler Zuschläge auf Drittmittelprojekte (s. u.) – finanziert werden können. Insbesondere sollte es möglich bleiben, explorative Forschungsprojekte schnell, mit geringem Verwaltungsaufwand und ohne die mit der Antragsbegutachtung einhergehenden Abstimmungsprozesse durchzuführen und so neuen Fragestellungen, die im Forschungsprozess auftreten, ohne Verzögerung nachgehen zu können. Eine gewisse Unabhängigkeit von extern eingeworbenen Mitteln ist unabdingbar für selbstbestimmtes Forschen (vgl. A.III., S. 10 f.). Auch die Absicherung langfristiger Forschungsvorhaben verlangt ein Mindestmaß an institutionell frei verfügbaren Mitteln.

Wenn die Universitäten als Forschungseinrichtungen stark bleiben und durch Schaffung neuer Forschungsschwerpunkte wachsen können sollen, dürfen sie nicht durch widersprüchliche Randbedingungen in der Drittmitteleinwerbung behindert werden. Drittmitteleinwerbung darf aber auch nicht zulasten anderer Aufgaben gehen. Der Wissenschaftsrat sieht folgende Optionen, den institutionellen Anreiz[66] zur Bildung und zum Ausbau von Forschungsschwerpunkten erheblich zu erhöhen:

---

[64] Wissenschaftsrat (2003), S. 74 f.
[65] ebd.
[66] Zur Stärkung der individuellen Anreize durch leistungsbezogene Vergütungsbestandteile vgl. Empfehlung 13, S. 81 ff.

- Eine anreizkompatible Forschungsfinanzierung sollte die tatsächlichen Kosten, also auch die indirekten Kosten (Infrastruktur, Verwaltung) berücksichtigen. Denkbar und sinnvoll wäre es, im Rahmen der Forschungsförderung sowohl aus öffentlichen als auch aus privaten Mitteln generell einen pauschalen Zuschlag zur Deckung der mit der Förderung verbundenen indirekten Ausgaben zu zahlen,[67] der im Sinne der erwünschten Anreizwirkung die kalkulierten indirekten Kosten sogar übersteigen kann.

- Ein weiteres Instrument zur Erhöhung des Anreizes, Drittmittel einzuwerben, ist die Zahlung von Prämien durch die Länder proportional zur Drittmitteleinwerbung bzw. als äquivalente Lösung die Berücksichtigung von Drittmitteln im Zuge der leistungsorientierten Mittelvergabe.

- Die Universitäten werden bis dato häufig von den Drittmittelgebern verpflichtet, einen Teil der direkten Kosten von Drittmittelprojekten unter Einsatz von Grundmitteln selbst zu finanzieren. Dadurch hat erfolgreiche Drittmitteleinwerbung für sie eine Einschränkung ihrer Handlungsspielräume zur Folge. Die Praxis der Kofinanzierung sollte deshalb unter diesem Gesichtspunkt überdacht werden. Ziel muss sein, die Drittmittelförderung so zu regeln, dass die institutionelle Handlungsfähigkeit erfolgreicher Universitäten steigt, nicht sinkt.

- Die Lohnkosten für das grundfinanzierte Personal, das an einem Forschungsprojekt beteiligt ist, sind Teil der direkten Kosten. Diese Kosten sollten von den Drittmittelgebern kompensiert werden, damit die Universitäten ergänzendes, sich stärker in der Lehre engagierendes wissenschaftliches Personal beschäftigen und so den drittmittelaktiven Mitarbeitern eine stärkere Konzentration auf die Forschung ermöglichen können.

Vor allem die Zahlung eines pauschalen Zuschlags zur Deckung der mit der Förderung verbundenen indirekten Ausgaben könnte erhebliche Anreizwirkungen zugunsten einer institutionellen Forschungsstrategie der einzelnen Universitäten entfalten.[68]

---

[67] Im Rahmen der Exzellenzinitiative von Bund und Ländern wird dies erstmals in einem größeren Maßstab praktiziert und ein 20 %-iger Zuschlag auf die beantragten direkten Projektmittel gezahlt.

[68] Der Wissenschaftsrat hat sich bereits an anderer Stelle für eine solche Reform ausgesprochen und dort auch mögliche Realisierungswege diskutiert, vgl. Wissenschaftsrat (2004b, S. 64 ff.).

Voraussetzung ist, dass diese Mittel zunächst in den zentralen Haushalt der Universität[69] fließen. Wie diese Beträge dann zwischen einem Strategiefonds der Universitätsleitung, Organisationseinheiten der mittleren Ebene (Fakultäten/Fachbereiche) und Antragstellern aufgeteilt werden, sollten die Universitäten autonom regeln. Welche Regelung zum Erfolg führt, würde sich im Wettbewerb herauskristallisieren. Dabei wird die Universitätsleitung in der Regel einen wesentlichen Teil der so eingenommenen Mittel als „matching funds“ den forschungsaktiven Einheiten zur Verfügung stellen, damit die Drittmitteleinwerbung für Wissenschaftler attraktiv bleibt. Entscheidend ist, dass dies in der Verantwortung der Universität liegt, so dass ihre Spielräume mit steigendem Erfolg in der Drittmitteleinwerbung nicht schrumpfen, sondern im Gegenteil erweitert werden.

Empfehlung 6 – Wissenschaftlicher Nachwuchs: *Die Universitäten müssen die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu einer institutionellen Gestaltungsaufgabe machen. Gute Nachwuchsausbildung setzt ein angemessenes wissenschaftliches Umfeld und eine systematische Förderung junger Wissenschaftler voraus. Künftig sollten daher nur solche Universitäten oder Teilbereiche von Universitäten den wissenschaftlichen Nachwuchs heranbilden, die diese hohen Ansprüche erfüllen.*

Gemeinsam mit dem Staat, der die erforderlichen finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen gewährleisten muss, sind die Universitäten für die Qualität des wissenschaftlichen Nachwuchses, seine Forschungs- und Ausbildungsbedingungen verantwortlich und müssen auch seine beruflichen Perspektiven mit bedenken. Nur wenn sie die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses als eine institutionelle Gestaltungsaufgabe wahrnimmt, kann die einzelne Universität dieser Verantwortung gerecht werden.

Die Qualität der Nachwuchsförderung kann nur in den Bereichen gewährleistet werden, in denen Forschung auf hohem Niveau betrieben wird und exzellente Forschungsbedingungen gegeben sind, die Nachwuchswissenschaftler in den wissenschaftlichen Diskurs eingebunden sind und durch erfahrene Wissenschaftler betreut

[69] Im Fall der medizinischen Fakultäten sollte ein pauschaler Zuschlag zur Deckung der indirekten Ausgaben in der Regel in deren Haushalt fließen.

werden. Dass die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses in einen stärker strukturierten, institutionell verantworteten Kontext eingebettet werden sollte, hat der Wissenschaftsrat bereits in seinen Empfehlungen zur Doktorandenausbildung deutlich gemacht.[70] Dazu gehören transparente Regelungen gegenseitiger Verantwortlichkeiten – auf Seiten der Promovierenden wie auch der Universität – , wettbewerbliche, an hohen Maßstäben orientierte Auswahlverfahren und ein begleitendes Studienprogramm in sinnvoll bemessenem Umfang. Der Wissenschaftsrat betont in diesem Zusammenhang erneut, dass die Promotion eine eigenständige Forschungsleistung darstellt und die Ausgestaltung der Promotion als definierter, forschungsorientierter Ausbildungsphase sich an diesem Ziel orientieren muss. Um diese Anforderungen zu erfüllen, muss die Universität auch die Promotionsphase in ihr System der Qualitätssicherung einbeziehen. Es genügt nicht mehr, sich auf die Qualitätssicherung durch die Förderorganisationen in den von ihnen finanzierten Programmen der Doktorandenausbildung zu verlassen.

Die Universität kann ihrer Verantwortung für die Qualität der Nachwuchsausbildung nur nachkommen, wenn sie über ihre Stärken und Schwächen im Bilde ist und eigene Leistungen dafür regelmäßig auf den Prüfstand stellt. Aus einer erweiterten Autonomie der Universität erwächst Gestaltungsspielraum, aber auch die Pflicht, im Rahmen eines Qualitätsmanagements strategisch festzulegen, in welchen Bereichen Aufgaben in der Nachwuchsförderung vornehmlich wahrgenommen werden sollen (vgl. Empfehlung 10, S. 70 ff.). Nicht alle Bereiche einer Universität und jeder Hochschullehrer müssen automatisch und permanent in die Nachwuchsausbildung eingebunden sein. Die Beteiligung an der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sollte von den institutionellen und individuellen Forschungs-, Ausbildung- und Betreuungsleistungen abhängig gemacht werden. Wenn die Leistungen und das Engagement für den Nachwuchs nachlassen, sollte dies auch Konsequenzen haben können, bis hin zur Entbindung einzelner Hochschullehrer oder institutioneller Bereiche von Aufgaben in der Nachwuchsausbildung.

Als Instrument der externen Qualitätssicherung könnte ein auf freiwilliger Basis beruhendes, von den Hochschulen selbst getragenes Zertifizierungsverfahren, das die

---

[70] ausführlich siehe Wissenschaftsrat (2002a).

wissenschaftliche Qualität der an der Nachwuchsbildung beteiligten Einrichtung, das Veranstaltungsangebot sowie die Auswahl und Betreuung der Doktoranden in geeigneter Weise in den Blick nimmt, regulative Wirkungen entfalten. Der Trend zu einer Strukturierung der Promotionsphase könnte auf diesem Wege verstärkt und qualitativ abgesichert werden. Als Folge einer solchen Entwicklung würde sich die Verantwortung für die Heranbildung des Nachwuchses tendenziell von den einzelnen Hochschullehrern auf die Universität bzw. den inneruniversitären Teilbereich verlagern. Gute Promotionskollegs und Zentren für Graduiertenstudien, wie sie der Wissenschaftsrat empfohlen hat, könnten somit auch zu einem entscheidenden Profilmerkmal von Universitäten werden.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass international anerkannte Forschung in vielen Fächern nur betrieben werden kann, wenn Doktoranden mit ihren im Kontext der Promotion erbrachten Forschungsleistungen dazu beitragen. Andererseits kann nicht davon ausgegangen werden, dass forschungsaktive Hochschullehrer zu jeder Zeit in ihrer Biographie in ein hochkarätiges wissenschaftliches Umfeld eingebunden sind. Mit Blick auf das Lehrpersonal findet sich zudem in den „kleinen“ Fächern oder in Teildisziplinen häufig keine hinreichende kritische Masse, um strukturierte Promotionsprogramme einzurichten. Der Wissenschaftsrat betont daher, dass einzelne forschungsaktive Hochschullehrer nicht von der Nachwuchsausbildung ausgeschlossen werden dürfen, nur weil das unmittelbare institutionelle Umfeld hierin keinen Schwerpunkt hat. Dies kann ggf. durch ihre Beteiligung an bereichs- oder einrichtungsübergreifenden Graduiertenzentren verhindert werden.

Signalcharakter für die Sicherung der Qualität der Nachwuchsausbildung hat, wie die Vergabe des Promotionsrechts an private Hochschulen gehandhabt wird. Der Wissenschaftsrat sieht hier an einzelnen Stellen gravierende Fehlentwicklungen. Wenn das Promotionsrecht an Hochschulen vergeben wird, deren Forschungsleistungen nicht erwiesen sind, ist die Qualität der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses nicht garantiert. Der Wissenschaftsrat fordert die Länder daher auf, das Promotionsrecht nur Einrichtungen zu verleihen, die in der Forschung anerkannte Leistungen erbringen und deren Promotionsanforderungen hohen wissenschaftlichen Standards genügen. Er begrüßt daher den Beschluss der Kultusministerkonferenz, wonach die Verleihung des Promotionsrechts an neu zu gründende nicht staatliche

Hochschulen sowie an solche, deren staatliche Anerkennung verlängert, erneuert oder entfristet werden muss, künftig eine Qualitätsprüfung in Gestalt einer institutionellen Akkreditierung durch den Wissenschaftsrat voraussetzt.

Die Universitäten verbinden Forschung, grundständige Lehre und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses im gesamten Fächerspektrum wissenschaftlicher Disziplinen und Fragestellungen. Daraus ergibt sich eine zentrale Funktion für das Wissenschaftssystem, mit der sich die Aufgabe verbindet, den wissenschaftlichen Nachwuchs bereits frühzeitig in der Gesamtheit der Studierenden zu identifizieren, zu fördern und für die Wissenschaft und den Verbleib an einer deutschen Hochschule zu motivieren. Die Studienreform sollte auf allen Ebenen genutzt werden, um auch die Voraussetzungen für die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu optimieren. Vor allem die Ausgestaltung der Master-Ebene wird dabei von zentraler Bedeutung sein, da sich hieraus der wissenschaftliche Nachwuchs unmittelbar rekrutiert und künftige Doktoranden hier ihre wissenschaftliche Grundqualifikation erwerben müssen. Die Universitäten sind daher angehalten, die Vorbereitung auf die Dissertation durch eine enge Verknüpfung forschungsorientierter Masterstudiengänge mit Promotionsprogrammen – ggf. in gemeinsamer Zuständigkeit eines Graduiertenzentrums (vgl. Empfehlung 11, dort: S. 77 f.) – zu verbessern und auf dieser Ebene auch die institutionelle Zusammenarbeit mit außeruniversitären Partnern oder Fachhochschulen zu intensivieren. Im Masterstudium sollten geeigneten Studierenden auch Möglichkeiten eröffnet werden, qualifizierte Tätigkeiten in der Lehre zu übernehmen und sich fachnah an Forschungsprojekten zu beteiligen.

Mit Blick auf den Übergang in die Masterphase hält der Wissenschaftsrat angesichts der erwarteten Differenzierung eine pauschale Quotensetzung für alle Fächer und Universitäten eines Landes nicht für zielführend. Die Ausbildungskapazitäten in den Master- und Promotionsstudiengängen sollten, in Abhängigkeit von der Forschungsstärke der aufnehmenden Institution, entsprechend der Nachfrage geeigneter Graduierter sowie dem Bedarf des Faches und des Beschäftigungssystems flexibel bestimmt werden können. Im Schnitt sollte die Mehrheit der Studierenden die Hochschule nach Erwerb des Bachelors zunächst für eine erste Berufstätigkeit verlassen; bei der Berechnung der Ausbildungskapazitäten muss aber die mögliche Rückkehr solcher Absolventen für ein Masterstudium berücksichtigt werden. Der Zugang zu

Masterprogrammen sollte dabei von individuellen fachlichen und inhaltlichen Voraussetzungen abhängig gemacht werden, die aus den Anforderungen des Masterprogramms abgeleitet werden.[71]

Empfehlung 7 – Studium und Lehre: *Die Lehre der Universitäten muss vor allem in den Bachelorstudiengängen und anwendungsorientierten Masterstudiengängen stärker an dem Ziel ausgerichtet werden, den Studierenden auch solche Kompetenzen zu vermitteln, die sie befähigen, wissenschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten außerhalb des Wissenschaftssystems zur Anwendung zu bringen. Die Verbindung von Lehre und Forschung sollte so gestaltet werden, wie es die Ziele der einzelnen Studienabschnitte und das Profil der Universität erfordern.*

Die Anforderungen an universitäre Lehre und Studium sind vielseitig: mit der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses wird den Universitäten zwar eine Schlüsselrolle für das Wissenschaftssystem zugewiesen; dies bringt die Erwartungen an die Ausbildungsleistungen der Universitäten aber nur zu einem Teil zum Ausdruck: Die weit überwiegende Mehrheit der Studierenden erwartet von den Universitäten ein Studium, das sie auf eine berufliche Tätigkeit außerhalb des Wissenschaftssystems vorbereitet (siehe D.II.). In dieser Studierendennachfrage spiegelt sich auch der Bedarf des Beschäftigungswesens wider: Die Nachfrage nach Hochschulabsolventen, die eine praxisrelevante akademische Qualifikation erworben haben, ist – mit steigender Tendenz – hoch.[72] Eine Befriedigung dieses Bedarfs vorrangig durch Fachhochschulabsolventen hat sich als unrealistisch erwiesen (vgl. B.II.1, S. 17 ff., sowie Empfehlung 1). Daher ist und bleibt es Aufgabe der Universitäten, die Mehrheit ihrer Studierenden für den außerwissenschaftlichen Arbeitsmarkt zu qualifizieren.

Die Universitäten können die unterschiedlichen Erwartungen an ihre Ausbildungsleistungen nur durch eine Differenzierung ihrer Studienangebote erfüllen. Der Wissenschaftsrat bekräftigt seine Forderung, dass die Universitäten die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen nutzen müssen, um ein differenziertes, bedarfsgerechtes Studienangebot zu entwickeln; Kernanliegen der Studienreform in allen Disziplinen

[71] Vgl. Wissenschaftsrat (2000b), S. 121.
[72] Vgl. Bergs & Konegen-Grenier (2005); auch Wissenschaftsrat (2000a).

muss sein, die Studierenden adäquat auf das Berufsleben vorzubereiten.[73] Da Universitäten vorrangig beschäftigungsfähige, nicht aber berufsfertige Absolventen ausbilden, wird es in erster Linie um folgendes gehen:

- Damit die Studierenden bereits nach drei bzw. vier Jahren eine arbeitsmarktrelevante Qualifikation erwerben, ihre Ausbildung aber auch auf dem Masterniveau für eine Vertiefung oder Erweiterung der Qualifikation fortsetzen können, muss das Bachelorstudium breit angelegt und an Lernergebnissen bzw. zu entwickelnden Kompetenzen orientiert sein. Die Umorientierung von der Input- zur Outputorientierung der Studiengänge spiegelt sich auch in der Entwicklung von Qualifikationsrahmen im Zuge des Bologna-Prozesses wider. Beschäftigungsbefähigung als Ziel des Studiums setzt eine solide fachliche Ausbildung voraus. Im Rahmen der Studienreform wird es darüber hinaus verstärkt Aufgabe der Universitäten sein, auch außerfachliche, sogenannte „Schlüsselqualifikationen“ in die Curricula zu integrieren. Der Wissenschaftsrat hat bereits an anderer Stelle deutlich gemacht, dass diese im Wesentlichen in den regulären Lehrveranstaltungen vermittelt werden müssen. Dafür sind Veränderungen in den Lehr- und Veranstaltungsformen erforderlich[74]; von Seiten des Lehrpersonals sind demzufolge entsprechende Qualifikationen verlangt, die im Rahmen der Erstausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und über Fortbildungsmaßnahmen[75] vermittelt werden müssen.

- Dieser Anspruch einer arbeitsmarktrelevanten Qualifizierung lässt sich nur durch neue, interaktive Lehrformen, die eine deutlich höhere Betreuungsintensität voraussetzen, ohne Einbußen in der Qualität der Qualifikation künftiger Hochschulabsolventen realisieren (vgl. Empfehlung 9). Um das Studium zu intensivieren und auf diesem Wege auch die Studienzeiten zu verkürzen, sollte es den Hochschulen freigestellt sein, die gängige Semester-Aufteilung mit vergleichsweise langen vorlesungsfreien Phasen in Trimester oder Quartals-Zeiten umzuwandeln. Dies erfordert eine Flexibilisierung der Personalbewirtschaftung, bei der gewährleistet werden muss, dass Professoren auch künftig

[73] Vgl. Wissenschaftsrat (2000b).
[74] Wissenschaftsrat (2000a).
[75] Für US-amerikanische Hochschulen ist dies Teil des „faculty development“.

längere Phasen für Forschungstätigkeiten ohne weitere Verpflichtungen in der Lehre in Anspruch nehmen können. Die Umstellung darf keinesfalls zu einer pauschalen Erhöhung der Lehrverpflichtungen führen (vgl. Empfehlung 13, S. 81 ff.).

- Die Spielräume zur Gestaltung differenzierter und profilierter Studienangebote sollten insbesondere auf dem Master-Niveau genutzt werden, ohne dass die Erwartung der „Arbeitsmarktrelevanz“ universitärer Studienangebote dazu veranlasst, auf jede Wandlung des Arbeitsmarktes mit neuen spezialisierten Studiengängen zu antworten.

- Die stärkere Strukturierung und Arbeitsmarktorientierung des Studiums darf nicht zum Verlust von Freiräumen führen. Studierende benötigen Wahlfreiheiten, um Orientierung und kritische Reflexion zu suchen und Bildung auch um ihrer selbst willen betreiben zu können[76]. Bereits in der ersten Studienphase sollte die Universität dafür nicht nur fachübergreifendes Studieren zulassen, sondern in einzelnen Modulen auch einer Lehre Raum geben, die Wissenschaft in ihren Verästelungen und ihrer Tiefe zu Geltung kommen lässt, ohne dass sich die Relevanz für eine konkrete berufliche Handlungskompetenz immer unmittelbar erschließen muss. Nur so kann das Ziel des akademischen Studiums auch die Persönlichkeitsbildung bleiben und die Universität als Bildungsstätte sowie kulturelle Einrichtung bewahrt werden (siehe A.III., S. 10).

- Im Zuge der Gestaltung der gestuften Studienangebote sollte die Universität stärker zu einem Ort des lebenslangen Lernens gemacht werden; dazu zählt, durch Möglichkeiten der berufsbegleitenden Weiterqualifizierung zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit im Beruf stehender Akademiker beizutragen[77], und durch die Umstellung auf gestufte Studiengänge tatsächlich Schnittstellen zu schaffen, die neue und flexible Kombinationen von Studien- und Berufswegen ermöglichen (vgl. Empfehlung 8). Damit die Universitäten ihre Aufgabe, akademische Spitzenkräfte zu qualifizieren, angemessen wahrnehmen können, müssen auf der Master- und Promotions-Ebene genügend Ausbildungs-

[76] Zu Empfehlungen für eine orientierende Studieneingangsphase siehe Wissenschaftsrat (2004), S. 50 ff.
[77] Wissenschaftsrat (1998).

gelegenheiten zur Verfügung stehen, so dass ein erheblicher Teil der Bachelorabsolventen sein Studium unmittelbar oder nach einer Phase der Erwerbstätigkeit fortsetzen kann.

- Die Universitäten müssen nicht nur auf quantitative und qualitative Veränderungen im Beschäftigungswesen flexibel reagieren, sondern auch künftigen Qualifikationsbedarf erkennen und durch ihre Ausbildungsangebote mit prägen. Sie sollten berücksichtigen, dass die Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes in der heutigen Zeit in vielen Bereichen raschem, erheblichem Wandel unterzogen sind. In einigen Fächern kann daher gerade durch eine stärkere Orientierung an generalistischen Kompetenzen die langfristige Beschäftigungsfähigkeit der Universitätsabsolventen erreicht werden. Somit können in den verschiedenen Fächern durchaus unterschiedliche curriculare oder didaktische Strategien sinnvoll und im Sinne einer erwünschten Vielfalt an Studienangeboten erstrebenswert sein. Von den Hochschulen verlangt dies eine verstärkte Auseinandersetzung mit den Anforderungen und der Entwicklung des Arbeitsmarktes einerseits, mit der Akzeptanz ihrer Ausbildungsleistungen und Wirksamkeit der Lehre andererseits.

- Die Einrichtung von Studien- und Berufsberatungszentren an den Universitäten („career centers“) hat in diesem Kontext eine wichtige Funktion: Sie können Hochschule und Arbeitswelt enger verknüpfen, wechselseitige Transparenz über Leistungen und Anforderungen herstellen und die dafür notwendigen Informations-, Kommunikations- und Sozialisationskanäle institutionalisieren.[78] Überdies können sie dazu beitragen, dem wachsenden und derzeit unbefriedigten Informations- und Beratungsbedarf der Studienanfänger und Studierenden Rechnung zu tragen (vgl. B.II.3., D.II.). Damit die Zentren eine integrierte Dienstleistung in Studien-, Praxis- und Berufsberatung erbringen können, müssen sie in die Verwaltungsstruktur und, fachübergreifend, in die akademische Struktur der Universität eingebunden sein. [79]

---

[78] Ausführlich siehe Wissenschaftsrat (2000a).
[79] Siehe auch Weiler & Heuer (2003).

Zur Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit innerhalb wie außerhalb von Wissenschaft und Forschung kann Universitätsausbildung dann befähigen, wenn sie neben der Vermittlung eines ständig zu erneuernden Wissenskanons vorrangig auf die Fähigkeit zielt, Fragen selbständig zu entwickeln, sich systematisch mit Problemen auseinandersetzen, Erkenntnisse methodisch zu gewinnen und Grundsatzfragen kritisch zu reflektieren. Dies kann eine Lehre leisten, die den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess modellhaft vorführt und thematisiert und die Studierenden in diesen Prozess auch aktiv einbindet. Zu jedem wissenschaftlichen Studium gehört somit ein forschendes Lernen. Dabei geht es darum, den Erkenntnisprozess in Kernbereichen der Disziplin nachzuvollziehen und die Lernsituation als Forschungssituation herzustellen, welche die Studierenden also selbst Fragestellungen und Lösungen entwickeln lässt. Die Lehre muss dafür mindestens in Teilen durch erfahrene, aktiv in Forschung involvierte Wissenschaftler geleistet werden. Weil die Erwartungen an die Leistungen der Universitäten vielfältig sind und das Universitätssystem sich entsprechend differenzieren muss (vgl. Empfehlung 1, S. 41 ff.), kann universitäre Lehre nicht an allen Standorten, auf allen Stufen und in allen Bereichen der Ausbildung in gleicher Weise in Zusammenhang mit Forschung stehen.

Die Verbindung von Forschung und Lehre versteht sich somit zwar als generelles Merkmal der Universität, muss aber den Zielen des jeweiligen Studienangebotes und dem speziellen Profil einer Universität entsprechend ausgestaltet werden. In einem Bachelorstudium geht es vornehmlich darum, disziplinäres Grundwissen zu erwerben, die einschlägigen Methoden des Faches zu erlernen, aktuelle Forschungsergebnisse zu rezipieren und den Erkenntnisprozess in Kernbereichen nachzuvollziehen. Zwar sollte ein Teil der Veranstaltungen im Bachelorstudium auch durch aktive, anerkannte Forscher geleistet werden (vgl. Empfehlung 6, S. 56 ff.), die Partizipation an Forschung kann hier jedoch nur exemplarisch, auf einen kleinen Ausschnitt des Studiums und ggf. auf ausgewählte Studierende konzentriert sein. Dabei ist darauf zu achten, dass bei stark auf Ausbildung konzentrierten Fachbereichen einerseits die Leistungen in der Lehre angemessen honoriert werden und andererseits auch bestimmte Minimalanforderungen bezüglich der wissenschaftlichen Arbeit gewährleistet werden müssen. Ein forschungsorientiertes Masterstudium dagegen muss durch ei-

ne Lehre, die primär von erfahrenen Wissenschaftlern geleistet wird, und eine intensive Beteiligung der Studierenden an Forschung gekennzeichnet sein.

Eine so verstandene universitäre Lehre, nach Studienstufe und speziellem Profil der Hochschule in ihrem Forschungsbezug und Anforderungsniveau differenziert, können die Universitäten gerade in Zeiten hoher Studiennachfrage nur durch eine funktional differenzierte Personalstruktur qualitätsorientiert und effizient leisten (vgl. Empfehlung 13, S. 81 ff.).

Empfehlung 8 – Lebenslanges Lernen: *Die akademische Weiterbildung muss künftig zu einer Kernaufgabe der Universitäten werden. Dafür sollte sich ein nachfrage- und marktgerechtes Weiterbildungsangebot an den Universitäten als eine wichtige Säule neben der Erstausbildung etablieren; die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen muss so erfolgen, dass sich ihre Vorteile auch für das lebenslange Lernen entfalten können.*

Die lebenslange Weiterqualifizierung der Beschäftigten wird immer dringlicher und der Bedarf an akademischer Weiterbildung damit größer (vgl. B.II.3).[80] Der Wissenschaftsrat fordert die Universitäten daher mit Nachdruck dazu auf, Studiengänge stärker für Absolventen mit Berufserfahrung ebenso wie für Berufstätige zu öffnen und das Spektrum der Weiterbildungsangebote mit Blick auf diese Zielgruppen zu erweitern.[81] Ein nachfrage- und marktgerechtes Weiterbildungsangebot, das auch maßgeschneiderte Programme für Firmenkunden einschließen kann, sollte sich ergänzend zur Erstausbildung an den Universitäten fest etablieren.

Universitäre Weiterbildung darf dabei nicht als ein vom „normalen“ Studienbetrieb entkoppeltes Handlungsfeld begriffen werden. Lebenslanges, auch berufsbegleitendes Lernen muss zu einem Leitprinzip werden, von dem her sich die Ausbildungsangebote der Universitäten künftig organisieren, um einem veränderten Bildungsverhal-

---

[80] Vgl. Prager-Kommuniqué (2001), auch Europäische Kommission (2000), BLK/BDA/HRK/IHK (2003), entsprechend in den Empfehlungen zur mittel- und langfristigen Entwicklungsplanung von Studium und Lehre, die der Wissenschaftsrat in Kürze verabschieden wird.

[81] Eine Öffnung bestehender Studienangebote für Berufstätige kann bspw. in der Möglichkeit des Teilzeitstudiums liegen, wodurch sich die Regelstudienzeit lediglich ausdehnt. Eigens auf Berufstätige ausgerichtete Programme können Abendkurse oder „Blockzeiten“ in den Ferienmonaten vorsehen. Die Universitäten können ihre Weiterbildungsangebote in Kooperation mit Unternehmen auch auf sehr speziellen, firmenspezifischen Qualifikationsbedarf zuschneiden,

ten mit stärker individualisierten Bildungs- und Berufsbiographien und dem Qualifikationsbedarf des Beschäftigungswesens Rechnung tragen zu können. Durch die Flexibilisierung der Organisation des Studiums, eine curriculare Gestaltung der Bachelor- und Masterprogramme, die berücksichtigt, dass es sich um jeweils in sich geschlossene Qualifikationsphasen handelt, eine Differenzierung der Studienangebote und der Studiermöglichkeiten (Vollzeit, Teilzeit oder berufsbegleitend) und eine Pluralisierung der Lernorte muss es den Universitäten gelingen, Berufstätige und Studierende mit Berufserfahrung in den regulären Studienbetrieb zu integrieren. Die Universitäten sind aufgefordert, die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen so umzusetzen, dass sich deren Vorzüge in dieser Weise auch entfalten können. Die Reform der Erstausbildung und der Ausbau der Weiterbildung an den Universitäten sind somit untrennbar miteinander verbunden; im Kontext des gestuften Studiensystems sollte die traditionelle Unterscheidung zwischen (grundständiger) Erstausbildung und Weiterbildung langfristig an Trennschärfe verlieren.

Der Ausbau der universitären Weiterbildung trägt nicht nur einem dringenden gesellschaftlichen Erfordernis und den Anforderungen des Beschäftigungswesens Rechnung. Überdies ist auch von positiven Auswirkungen auf die Universitäten auszugehen:

- Studienreform: In dem Maße, in dem die Hochschulen entsprechende Masterstudiengänge einrichten und Erwerbstätigen die Rückkehr an die Hochschule ermöglicht wird, wird auch für den Einzelnen die Aufnahme einer frühen Berufstätigkeit nach dem Bachelor nicht gleichbedeutend mit dem Verzicht auf eine wissenschaftliche Weiterqualifizierung sein. Die Bereitschaft der Studierenden, mit dem Bachelor ins Berufsleben einzutreten, wird also nicht nur von ihrer Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt abhängig sein, sondern auch von den Weiterbildungsgelegenheiten, die das Hochschulwesen bereitstellt, und den Zugangsmöglichkeiten für Erwerbstätige in Masterprogramme. Die Erweiterung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Universitäten kann somit maßgeblich zum Gelingen der Studienreform beitragen.

- Wissens- und Technologietransfer von den Universitäten in die Unternehmen: Über neues Wissen, das sich Unternehmensangehörige im Rahmen einer uni-

versitären Weiterbildung aneignen, vollzieht sich ein Transfer wissenschaftlichen Know-Hows von den Universitäten in die Unternehmen. Konkreten Wissens- und Beratungsbedarf haben Unternehmen bislang nur sporadisch durch Kontakte mit Wissenschaftseinrichtungen, überwiegend hingegen mit kommerziellen Unternehmensberatungen, Ingenieurbüros und gelegentlich einzelnen Hochschullehrern gedeckt. Über maßgeschneiderte Programme für bestimmte Unternehmen, auf Wunsch einschließlich einer Beratung bei der Umsetzung im Unternehmen, bieten sich den Universitäten Möglichkeiten eines unternehmensspezifischen Wissens- und Technologietransfers, die über das traditionelle Verständnis von universitärer Weiterbildung als bloßer Vermittlung von Wissen weit hinausgehen.

- Qualität der Lehre: Durch Weiterbildung bauen die Universitäten systematisch institutionelle und individuelle Kontakte zur Praxis auf. Durch Kooperationen mit Unternehmen und durch Studierende, die ihre Erfahrungen aus der Praxis in die Lehre einbringen, erfolgt auch ein Wissenstransfer in die Universitäten hinein. Dies könnte dazu beitragen, dass sich auch die grundständige Lehre stärker am Bedarf des Beschäftigungswesens und seinen Qualifikationsanforderungen orientiert (vgl. Empfehlung 7, S. 60 ff.). Durch institutionelle Kontakte und neue Dialogformen mit den Unternehmen bieten sich den Universitäten auch Möglichkeiten, die Eingliederung der Absolventen in den Arbeitsmarkt aktiv mitzugestalten.

- Finanzierung der Universitäten: Mit dem Ausbau der Weiterbildung erschließen sich die Universitäten neue Einnahmequellen.

Dem systematischen Ausbau der Weiterbildung an den Universitäten sind bislang noch haushalts-, dienst- und besoldungsrechtliche Grenzen gesetzt. Hochschulen, die sich in der Weiterbildung engagieren, gehen derzeit vielfach den Umweg privatrechtlicher Ausgründungen, damit sie flexibel auf den Markt reagieren können. Der Wissenschaftsrat fordert Bund und Länder auf, die noch vorhandenen Restriktionen abzubauen. Individuelle Lehrleistungen in der Weiterbildung sollten auf das Lehrdeputat angerechnet werden können, soweit davon keine Beeinträchtigung des Erststudiums ausgeht; erforderlich sind auch besoldungsrechtliche Regelungen, um zu-

sätzliche Leistungen in der Weiterbildung angemessen honorieren zu können (siehe auch Empfehlung 13); ebenso darf ein Personalausbau, der auf ein stärkeres Engagement einer (Teil-)Einrichtung in der Weiterbildung zielt, nicht zu einer Erhöhung der Zulassungszahlen im Erststudium führen.

Die Weiterentwicklung der Weiterbildung an den Universitäten setzt allerdings nicht nur den Abbau bürokratischer Hemmnisse voraus. Erst wenn sich die Universitäten stärker zu nachfrage- und bedarfsorientierten Institutionen entwickeln, in deren Reputations- und Karrieresystem Ausbildungs- und Lehrleistungen einen zentralen Stellenwert einnehmen (vgl. Empfehlungen 2, 10, 13), wird auch die markt- und kundenorientierte Weiterbildung in ihrem Aufgabenportfolio an Bedeutung gewinnen.[82] Dass die Universitäten ihr Weiterbildungsangebot erheblich ausweiten, ist nach Einschätzung des Wissenschaftsrats nur dann zu erwarten, wenn die dafür zusätzlich notwendigen Ausbildungskapazitäten durch die Erhebung von Studiengebühren kofinanziert werden. Die Universitäten sind ihrerseits aufgefordert, Anreize für die Verstärkung des Weiterbildungsengagements der einzelnen Hochschullehrer und Fachbereiche zu schaffen. Dazu zählen auch monetäre Leistungen, die den Dozenten bzw. Lehreinheiten als Sachmittel für die weitere Verwendung in Lehre und Forschung zur Verfügung stehen.

Empfehlung 9 – Steuerung des Lehrangebotes: *Ein wesentliches Ziel der Universitäten muss sein, die Qualität ihrer Lehre zu steigern. Wenn die Qualitätsziele des Bologna-Prozesses erreicht und die steigende Nachfrage nach Hochschulabsolventen befriedigt werden sollen, müssen in die universitäre Lehre entsprechende Mittel investiert werden. Ausbildungskapazitäten müssen flexibel festgelegt werden können, wenn in Teilbereichen exzellente Studienbedingungen geschaffen werden sollen.*

Es ist ein dringliches hochschulpolitisches Desiderat, dass die Qualität der Hochschulausbildung nach internationalen Maßstäben hoch bleibt und in Teilbereichen des Universitätssystems erheblich gesteigert wird. Gleichzeitig muss der Anstieg der Studierendenzahlen, der im Sinne der internationalen Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands wünschenswert ist, als wichtiges hochschulpolitisches Ziel weiterverfolgt wer-

[82] Siehe auch Herm et. al. (2003).

den (vgl. A.II., B.I.2.). Der Wissenschaftsrat nimmt dazu an anderem Ort Stellung.[83] Bei der gegenwärtigen Ausstattung der Universitäten und dem geltenden Kapazitätsrecht sind diese beiden Ziele jedoch nicht miteinander vereinbar. Mehrfach hat der Wissenschaftsrat darauf hingewiesen, dass der Ausbau der Hochschulen und ihre personelle Ausstattung bereits in den vergangenen Jahrzehnten mit dem Anwachsen der Studierendenzahl nicht Schritt gehalten haben.[84] Wenn den hohen Studierendenzahlen (siehe D.II.) auch in Zukunft nicht durch zusätzliches Lehrpersonal und eine bessere Infrastruktur Rechnung getragen würde, würde dies die Leistungsfähigkeit der Universitäten in Lehre und Forschung empfindlich schmälern und dazu führen, dass die wichtigsten Reformziele des Bologna-Prozesses unerreicht blieben. Aus Sicht des Wissenschaftsrates ist eine entsprechende Erhöhung der in Studium und Lehre investierten Mittel daher unverzichtbar, wenn die Lehrqualität der Universitäten nachhaltig gesteigert und gleichzeitig Ausbildungskapazitäten für eine wachsende Zahl Studierender bereit gehalten werden sollen.

Überdies muss bei der Festlegung von Ausbildungskapazitäten und der Hochschulzulassung künftig Abschied von einem Leitbild genommen werden, nach dem Universitäten und ihre Studienangebote durch ein hohes Maß an Homogenität gekennzeichnet seien und sein müssten. Andernfalls werden die Universitäten nicht ihre Profilbildung vorantreiben und exzellente Studienangebote entwickeln können.[85] Das Gebot einer erschöpfenden und bundeseinheitlichen Grundsätzen folgenden Kapazitätsauslastung stellt dem gegenwärtig erhebliche Hindernisse entgegen.

Der Wissenschaftsrat bekräftigt daher seine Forderung, das geltende Kapazitätsberechnungssystem durch neue, flexiblere Regelungen zur Festlegung von Ausbildungskapazitäten zu ersetzen. Diese müssen unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Leistungsprofilen der Universitäten Rechnung tragen. Der Wissenschaftsrat begrüßt den aktuellen Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Modernisierung des Kapazitätsrechtes[86] als einen wichtigen Schritt. Für das Gelingen der Studienreform wird wichtig sein, dass die Länder die neu eröffneten Spielräume zü-

---

[83] Wissenschaftsrat (2006).
[84] Wissenschaftsrat (1985), (2000), (2004).
[85] Vgl. Wissenschaftsrat (2004).
[86] Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005 zur Weiterentwicklung des Kapazitätsrechtes.

gig nutzen. Die Länder sind aufgefordert, in Zusammenarbeit mit den Hochschulen Kapazitätsbemessungen vorzunehmen, die den Anforderungen der jeweiligen Lehrpläne gerecht werden und in der Gesamtheit der Universitäten angemessene Differenzierungen in den Aufgaben- und Leistungsprofilen zulassen.

Der Wissenschaftsrat ist allerdings der Auffassung, dass es beim Übergang in ein neues Regelungssystem stärker darum gehen müsste, Ausbildungsresultate als relevante Steuerungsgröße in den Vordergrund zu stellen (vgl. Empfehlung 2, S. 44 ff.). Denn Ziel der politischen Steuerung muss eine möglichst hohe Quote gut und effizient ausgebildeter Absolventen sein. Aufgabe der Universität ist es daher, möglichst viele Befähigte in einem angemessenen Zeitrahmen zu einem qualifizierten Abschluss zu führen. Eine maximal hohe Studierendenquote unabhängig vom Studienerfolg anzustreben, liegt nicht im gesellschaftlichen Interesse. Eine Steuerung, die sich dabei alleine auf quantitative Größen (bspw. Absolventenzahlen) beschränkt, wäre allerdings problematisch, da dies – wie auch die geltende Kapazitätsverordnung – die Leistungen der Universitäten lediglich über Mengen, nicht aber über die Qualität ihrer Ausbildung regulieren würde. Dadurch würden Fehlanreize gesetzt, die die einzelne Hochschule bspw. dazu verleiten könnten, ihren Leistungsverpflichtungen durch eine Absenkung der Prüfungsanforderungen nachzukommen. Einer Steuerung über quantitative Outputgrößen müssen daher angemessene Instrumente der Qualitätssicherung zur Seite gestellt werden (vgl. Empfehlung 10).

C.III. Empfehlungen zu Organisation und Management der Universitäten

Empfehlung 10 – Qualitätsmanagement: *Die Hochschulen sollten das Qualitätsmanagement von Lehre und Forschung verstärkt als Kernelement ihrer Autonomie verstehen und dafür effiziente, wissenschaftsadäquate Verfahren entwickeln. Insbesondere im Bereich der Lehre besteht hier dringender Handlungsbedarf. Auf längere Sicht könnte durch eine Stärkung des hochschuleigenen Qualitätsmanagements eine selektivere Vorgehensweise bei der Einzelakkreditierung von Studiengängen ermöglicht werden*.

Eigenverantwortliche Planung und Steuerung setzt voraus, dass auch die Verantwortung für die Qualitätssicherung und -entwicklung bei den Universitäten liegt. Im Be-

reich der Forschung haben sich die Universitäten bislang vorrangig auf eine projektbezogene, externe Qualitätssicherung durch Drittmittelgeber gestützt. Auch in der Lehre sind in den vergangenen Jahren zunehmend Verfahren der externen Qualitätssicherung (bspw. Akkreditierung, Evaluation) eingesetzt worden. Ein nachhaltiger, interner Prozess der Qualitätsentwicklung wurde an den meisten Universitäten bislang jedoch noch nicht in Gang gesetzt. Modernes Qualitätsmanagement im Sinne qualitätsoptimierender Organisations- und Entscheidungsstrukturen ist nur an wenigen Hochschulen etabliert: Die existierenden Verfahren der Qualitätssicherung beziehen sich in der Regel isoliert auf einzelne Leistungsbereiche; verschiedene Verfahren sind nur selten koordiniert und in ein Gesamtkonzept integriert; Möglichkeiten zur Gewinnung und Verarbeitung relevanter Information werden nicht systematisch ausgeschöpft; Konsequenzen im Sinne einer Qualitätsentwicklung und strategischen Hochschulsteuerung bleiben aus.

Im Bereich der Lehre machen hohe Studienabbruchquoten oder das fortgeschrittene Alter deutscher Studienabsolventen, aber auch Bewertungen der Lehre sowie des Studiums durch Studierende (siehe D.II.) deutlich, dass die Universitäten die Qualität ihrer Leistungen in der Lehre dringend steigern müssen. Hinsichtlich der Forschung besteht eine Herausforderung darin, die grundfinanzierte Forschung einer qualitätsorientierten Steuerung im Rahmen der leistungsorientierten Mittelvergabe zugänglich zu machen. Im Bereich der Drittmittelforschung, insbesondere bei der Bildung großer Forschungsschwerpunkte, ist eine eigenständige Qualitätssicherung der Universität essentiell, wenn sie die Kontrolle und strategische Definitionsmacht über ihr Forschungsprofil behalten will.

Qualitätssicherung- und -entwicklung müssen künftig in das Führungs- und Controllingsystem einer Universität eingebunden und für die Steuerung und Profilierung der Hochschule genutzt werden. Dafür bedarf es eines organisationsumfassenden Qualitätsmanagements, das

- Ziele, Maßstäbe und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in den Zusammenhang mit dem Leitbild der Universität und den sich aus Leistungsvereinbarungen ergebenden Anforderungen stellt;

- die verschiedenen Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung in Forschung und Lehre koordiniert und mit Blick auf ein entsprechendes Gesamtkonzept integriert;

- Erkenntnisse für hochschulinterne Steuerungszwecke im Sinne einer Qualitätsentwicklung umsetzt. Ergebnisse müssen den jeweiligen Entscheidungsträgern dafür in einem Gesamtzusammenhang verfügbar gemacht werden.

Dafür müssen

- Leistungen von Forschungsbereichen und Studienprogrammen einschließlich Promotionsprogrammen[87] sowie Verwaltungseinheiten systematisch und periodisch überprüft und in den Vergleich zu den Leistungen anderer Universitäten gestellt werden;

- neu entstehende Qualifikationserfordernisse und Qualitätsanforderungen an Studium, Lehre und Forschung identifiziert werden;

- ein aussagekräftiges und praktikables System von Kennzahlen erstellt und die dafür erforderlichen Daten regelmäßig erhoben und ausgewertet werden.[88] Für den Bereich von Studium und Lehre bleibt zu prüfen, welches angemessene Kennzahlen sein können und in welchen Interpretationszusammenhang sie ggf. gestellt werden sollten. Überdies sollte das Potential von Studienabbrecher-Analysen, Studierenden- und Absolventenbefragungen systematisch erschlossen werden. Auch der Kontakt mit Ehemaligen über Alumni-Netzwerke[89] und mit Arbeitgebern über hochschulinterne Studien- und Berufsberatungszentren („career centers“) kann gepflegt werden, um mehr über die Anerkennung und Relevanz der eigenen (Aus-) Bildungsleistungen, aber auch über neuen Ausbildungsbedarf zu lernen (vgl. Empfehlung 7, S. 60 ff.);

---

[87] Inwieweit das sinnvoll sein wird und umsetzbar ist, wird der Wissenschaftsrat in einer eigenen Stellungnahme prüfen.

[88] Manche Kennzahlen erfordern Mittelbildung über eine Anzahl von Jahren aufgrund periodischer Schwankungen bspw. der Absolventenzahlen.

[89] Wissenschaftsrat (2000a).

- die Hochschulen bereit und in der Lage sein, bei Bedarf Begutachtungsprozesse mit externen Gutachtern zu organisieren, um unabhängige Unterstützung bei der Interpretation von Kennzahlen zu gewinnen.

Die Hochschule trägt die institutionelle Verantwortung für die Qualität ihrer Studienprogramme, Forschungsprojekte und Geschäftsprozesse. Qualitätsmanagement steht in Zusammenhang mit der strategischen Planung der Hochschule und fällt damit in den Aufgabenbereich der Hochschulleitung. Die dezentralen Organisationseinheiten müssen in dem Maß Kompetenzen für die Qualitätssicherung und -entwicklung haben, in dem die Entscheidungskompetenzen in einer Universität delegiert sind.

Eine Verbesserung des Qualitätsmanagements kann nicht in einem Zug erfolgen, sondern bedarf eines kontinuierlichen Lernprozesses. Darin müssen die Hochschulen von kompetenten Partnern unterstützt werden. Im Rahmen von Benchmarking-Initiativen sollten sie sich mit Partnerorganisationen vergleichen, um alternative Verfahren besser bewerten zu können. Eine Dokumentation und Bewertung der Qualitätsmanagementprozesse sollte zentraler Bestandteil der externen Qualitätssicherung werden.

In der externen Qualitätssicherung von Studium und Lehre wurde mit der Akkreditierung von (Bachelor- und Master-)Studiengängen ein Wechsel vollzogen, durch den die herkömmlichen staatlichen Genehmigungsverfahren hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung von Studiengängen weitgehend gegenstandslos werden. Der Wissenschaftsrat begrüßt diese Entwicklung, die die Autonomie der Hochschulen ernst nimmt. Er sieht allerdings mit Sorge, dass die gängige Praxis der Akkreditierung und die mit dem Verfahren verbundenen hohen Kosten für die Universitäten die Umstellung auf das gestufte Studiensystem erheblich verzögern, wenn nicht hemmen. Der Wissenschaftsrat spricht sich daher dafür aus, vom einzelnen Studiengang stärker abstrahierende Verfahren der Qualitätssicherung zu erproben.

Einen erheblichen Beitrag zur externen Qualitätssicherung könnte auf längere Sicht eine Bewertung der hochschulinternen Qualitätsmanagementsysteme leisten. Dies würde die externe Qualitätssicherung auf eine breitere Basis stellen, weil sie hoch-

schulinterne Strukturen und Prozesse mit einbezöge. Gerade für den Promotionsbereich sind im Zusammenhang mit einer stärkeren Strukturierung der Promotionsphase neue Ansätze einer Qualitätssicherung vonnöten, die über die Betrachtung des Studienprogramms, der Auswahl und Betreuung der Doktoranden hinausgehen und ausdrücklich auch die wissenschaftliche Qualität der Einrichtung in den Blick nehmen (vgl. Empfehlung 6). Hinsichtlich der Einzelakkreditierung von Studiengängen würde dadurch künftig ein selektiveres Vorgehen möglich. Ein solcher Ansatz der externen Qualitätssicherung wäre nicht nur effizienter, sondern hätte auch den Vorteil, das Qualitätsbewusstsein der Hochschulen und ihre Autonomiefähigkeit zu stärken, indem sie die Zuständigkeit für die Qualitätssicherung und damit auch das Know-How in die Hände der Hochschulen selbst legt.

Empfehlung 11 – Aufbauorganisation: *Die Aufbauorganisation einer Universität muss eine interne Differenzierung hinsichtlich der Gewichtung von Forschung und Lehre sowie der verschiedenen Studienstufen ermöglichen.*

Was eine effektive Aufbauorganisation für eine bestimmte Universität ist, hängt sowohl von ihrem Profil und ihrer institutionellen und gesellschaftlichen Umwelt als auch von den Erfordernissen der Arbeitsebene ab. Dort findet sich in der Regel eine hohe Varianz der Organisationsformen über die Fächer, von kleinen Einheiten, teils Einzelforschern, in den Geisteswissenschaften bis zur betriebsförmigen Organisation mit oft mehr als 100 Mitarbeitern etwa in den Ingenieurwissenschaften. Diese höchst unterschiedlichen Arbeitseinheiten treten in direkte Außenbeziehungen ein, orientieren sich an den Qualitäts- und Kommunikationsstandards ihres jeweiligen Faches und bedienen die spezifischen Anforderungen ihrer eigenen Klientel. Dies spricht dafür, Entscheidungskompetenzen möglichst weitgehend auf dezentraler Ebene anzusiedeln. Allerdings muss zugleich die disziplinenübergreifende Kooperation gefördert und eine Gesamtstrategie der Universität formuliert und umgesetzt werden können.[90] Dazu bedarf es einer handlungsfähigen zentralen Leitung (vgl. Empfehlung 12, S. 78 ff.).

Eine weitergehende Differenzierung des Universitätssystems durch Profilbildung der einzelnen Universitäten, wie sie der Wissenschaftsrat befürwortet, verlangt über die

[90] Brinckmann (1998); Nickel & Zechlin (2004).

schon bestehenden Möglichkeiten der fachspezifischen Organisation in den Arbeitseinheiten hinaus nach weitergehenden Möglichkeiten, den Aufgabenzuschnitt verschiedener Untereinheiten variabel zu gestalten. Die traditionellen Fakultäts- und Fachbereichsstrukturen sind funktional undifferenzierte, hierarchische Organisationsformen, bei denen die Teilorganisationen fachlich voneinander abgegrenzt sind, innerhalb ihres fachlichen Zuständigkeitsbereichs aber sämtliche universitären Aufgaben, insbesondere Forschung und Lehre, gleichermaßen wahrnehmen. Pointiert heißt es bspw. in den 1968 veröffentlichten Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Zweiebenenmodell[91] – ebenso wie im ersten Hochschulrahmengesetz von 1976 und in einer Reihe von seitdem verabschiedeten Hochschulgesetzen –, die Fachbereiche seien die „Grundeinheiten von Forschung und Lehre". Forschung und Lehre als die wesentlichen Leistungsprozesse der Universitäten weisen jedoch in verschiedenen organisationsrelevanten Dimensionen wie dem Grad der inhaltlichen Standardisierung, der zeitlichen Variabilität, der Hierarchien und der Außenbeziehungen erhebliche Unterschiede auf.[92] Auch wie Forschung und Lehre verbunden sind, variiert über die Fächer. Im Zuge der anzustrebenden Profilbildung müssen die Universitäten in der Lage sein, die Verbindung von Forschung und Lehre gezielt zu steuern.

Der Wissenschaftsrat spricht sich deswegen dafür aus, künftig verstärkt Organisationsformen zu erproben, die eine funktionale Differenzierung zwischen den einzelnen Arbeitseinheiten einer Universität hinsichtlich Forschung und Lehre besser unterstützen als die traditionellen Fakultäts- oder Fachbereichsstrukturen. Eine Reihe von Modellen, die das leisten sollen, sind bereits an einzelnen Universitäten realisiert:

- *Beispiel 1: Fakultätsstruktur mit eigenen Zuständigkeiten für die Lehre*: Die Aufbauorganisation der Universität Wien umfasst seit 2004 eine mittlere Zahl von Fakultäten (15), die die primäre Verantwortung für Forschung und Lehre tragen und über Personalstellen und Ressourcen verfügen. Einheiten der Qualitätssicherung für die Forschung sind die Subeinheiten der Fakultäten (Institute, Abteilungen etc.). Die Verantwortung für die Aufstellung des jährlichen Lehrprogramms, für die Qualitätssicherung in der Lehre und für studienrechtliche und studienorganisatorische Angelegenheiten liegt hingegen bei 35

[91] Wissenschaftsrat (1968).
[92] Brinckmann (1998); Müller-Böling (2003).

Studienbereichsleitern, die vom Rektorat auf Vorschlag der Fakultäten bestellt werden und mit dem Rektorat Zielvereinbarungen über das Lehrangebot abschließen. Die Studienbereichsleiter verfügen weder über eigene Budgets noch über Personalkompetenzen.

- *Beispiel 2: Matrixstruktur*: Deutlich weiter geht die funktionale Differenzierung in einer Matrixstruktur, wie sie bspw. an der Technischen Universität Hamburg-Harburg verwirklicht ist. Charakteristisch für eine solche Struktur ist die formale Trennung von Leitungsstrukturen und Budgets für die Aufgabendimensionen Lehre und Forschung. Im Beispiel[93] sind die 72 Arbeitseinheiten jeweils einem von sechs Forschungsschwerpunkten und zugleich jeweils einem von fünf Studienbereichen zugeordnet. Jeder Forschungsschwerpunkt wird von einem Sprecher, jeder Studienbereich von einem Studiendekan geleitet. Grundsätzlich könnte eine Arbeitseinheit auch mehreren Forschungsschwerpunkten und/oder mehreren Studienbereichen oder nur einem Forschungsschwerpunkt bzw. nur einem Studienbereich zugeordnet sein.[94] Auf der Leitungsebene sollte eine Matrixstruktur mit einer Spezialisierung der Leitung im Sinne eines Ressortprinzips (Vizepräsident für Forschung, Vizepräsident für Lehre mit je eigener Budgetverantwortung) verbunden werden, wobei der Präsident eine Richtlinienkompetenz behalten sollte.

- *Beispiel 3: Fakultätsstruktur mit fakultätsinterner Matrixstruktur*: Eine Matrixstruktur bietet zwar eine große Flexibilität und Spielräume für funktionale Differenzierung, erhöht auf der anderen Seite aber auch den Koordinierungsaufwand und führt zu geteilten Loyalitäten bzw. Verantwortlichkeiten. Sie ist deshalb nur für kleinere bis mittlere Organisationen effektiv. Für große Universitäten bietet es sich an, verwandte Fachgebiete in größeren Fakultäten zusammenzufassen und nur innerhalb dieser Fakultäten eine duale Organisationsstruktur im Sinne einer Matrixorganisation zu realisieren. Die bei einer hochschulweiten Matrixorganisation von der Hochschulleitung zu übernehmenden Koordinierungsfunktionen müssen dann von den Dekanen bzw. Dekanaten wahrgenommen werden. Diesen Weg ist das niederländische Gesetz zur Mo-

[93] http://www.tu-harburg.de/tuhh/ueberblick.html, Stand 22. Februar 2005.
[94] Voraussetzung ist eine entsprechend flexible Personalstruktur, vgl. Empfehlung 13.

dernisierung der universitären Leitungsorganisation (MUB) aus dem Jahr 1997 gegangen. In Deutschland gibt es eine Reihe von Beispielen, etwa das Wissenschaftszentrum Weihenstephan der Technischen Universität München.

Um die nötige interne Differenzierung zu erzielen, wird es nach Ansicht des Wissenschaftsrats künftig für viele Universitäten notwendig sein, Ressourcenströme für die Lehre respektive für die Forschung auf mittlerer Organisationsebene voneinander zu entkoppeln. Dies spricht bspw. dafür, einem Studiendekan nicht nur – wie an der Universität Wien – inhaltliche Kompetenzen in der Gestaltung des Studienangebots, sondern auch die Verfügung über einen eigenen, die Kosten für die Lehre abdeckenden Haushalt zu geben.

Die Aufbauorganisation muss es auch möglich machen, grundständige Lehre und Lehre auf der Graduiertenebene (Master- und Promotionsbereich) unterschiedlich zu organisieren. Der Wissenschaftsrat hat dazu die Bildung gemeinsamer Graduiertenzentren empfohlen, in denen mehrere Fachbereiche ihre Promotionskollegs zusammenfassen (vgl. Empfehlung 6, S. 56 ff.).[95] Eine solche vertikale Schichtung innerhalb der einzelnen Universität erleichtert es auch, für bestimmte Aufgaben gemeinsame Organisationseinheiten mit anderen Institutionen zu bilden. Eine Universität, die die Nachwuchsförderung in fachbereichsübergreifenden Zentren organisiert, wird bspw. leichter mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen gemeinsame Promotionskollegs einrichten und dabei die eigenen Qualitätsansprüche definieren können als eine, die in einer klassischen Fakultätsstruktur organisiert ist.

Künftig werden die Universitäten verstärkt auf den gesellschaftlichen Ausbildungsbedarf und die Nachfrage der Studierenden nach praxisnäheren Studienangeboten eingehen müssen (vgl. Empfehlung 7). Art und Intensität des Praxisbezugs werden sich ebenso wenig einheitlich regeln lassen wie die Verbindung von Forschung und Lehre, so dass sich hier eine weitere Dimension organisatorischer Differenzierung eröff-

[95] Wissenschaftsrat (2002a). Ein Promotionskolleg im Sinne des Wissenschaftsrats ist eine durch einen Zusammenschluss von Hochschullehrern getragene Einrichtung mit dem Ziel der gemeinsamen Ausbildung und Betreuung von Promovierenden. Graduiertenzentren sollen einen Rahmen für die Kooperation unterschiedlicher Promotionskollegs schaffen, Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote von programmübergreifendem Interesse organisieren, Aufgaben der Qualitätssicherung übernehmen sowie die Belange des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Hochschule vertreten.

net. Aus dem amerikanischen Hochschulsystem ist mit der „Professional School“ eine Organisationsform bekannt, die Praxisbezug mit hohem wissenschaftlichem Niveau verbindet.[96] Charakteristisch für eine Professional School ist, dass sich das Studienangebot am Ausbildungsbedarf eines bestimmten gesellschaftlichen Praxisbereichs – Schule, Rechtspflege, Management, Gesundheit – orientiert, auf den zugleich auch die Fragestellungen für die Forschung bezogen sind. Lehre wie Forschung einer Professional School sind deshalb interdisziplinär verfasst. Um ein hohes wissenschaftliches Niveau zu wahren, sollte das wissenschaftliche Personal durch gemeinsame Berufung mit einem Fachbereich bzw. einer Fakultät mit den disziplinären Zusammenhängen verbunden bleiben. In der Regel wird sich eine Professional School vor allem auf die Ausbildung auf dem Graduiertenniveau (Masterphase) konzentrieren, wohingegen die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses mehrheitlich Aufgabe der disziplinär definierten Organisationseinheiten bzw. der von ihnen getragenen Graduiertenschulen bleiben wird.

Empfehlung 12 – Leitungsorganisation: *Die Leitungsorganisation einer Universität muss das Subsidiaritätsprinzip konsequent beachten, zugleich aber auch die strategische und operative Handlungsfähigkeit der Gesamtorganisation sicherstellen. Die Universitätsleitung trägt die Verantwortung dafür, dass die Universität ihre Aufgaben erfüllt. Sie muss das Zusammenwirken der Einheiten auf dezentraler und zentraler Ebene koordinieren und die Möglichkeit haben, Konflikte zu regeln und abschließe de Entscheidungen herbeizuführen. Steigende Anforderungen an Führungskräfte und Mitarbeiter machen eine gezielte Personalentwicklung notwendig.*

Funktional differenzierte Organisationsstrukturen stellen hohe Anforderungen an die Leitungsorganisation der einzelnen Einrichtung. Grundsätzlich sollten Entscheidungen jeweils auf der Ebene getroffen werden, auf der alle notwendigen Informationen vorliegen und auf der auch die Konsequenzen zu tragen sind. Differenzierung und Spezialisierung sprechen deshalb dafür, inhaltliche Entscheidungen in der Regel dezentral zu treffen. Auf der anderen Seite muss die Universität aber auch zentrifugalen Tendenzen entgegenwirken, die dadurch zustande kommen, dass sich die Einheiten der Arbeitsebene stärker mit ihrer Disziplin als mit der Organisation Universität identi-

[96] Weiler (2003).

fizieren. Handlungsfähig kann eine Universität nur sein, wenn die verschiedenen Einheiten und Ebenen eng kooperieren. Diese Kooperation zu ermöglichen und zu koordinieren ist die vordringliche Aufgabe der Hochschulleitung. Strategische Entscheidungen, die für die ganze Hochschule relevant sind, müssen auf der zentralen Ebene koordiniert und von ihr vertreten werden.

Der zweite, für die Handlungsfähigkeit der Universität entscheidende Aspekt ihrer Leitungsorganisation neben dem Verhältnis von zentraler und dezentraler Ebene ist das Verhältnis von Gremien und Leitungsorganisationen. Die Universität bleibt ihrer Organisationsform nach eine Körperschaft mit Selbstverwaltungsrecht. Vermittelt durch gewählte Gremien, an erster Stelle durch den Senat, müssen die Mitglieder der Universität deshalb die Leitung legitimieren sowie an Grundsatzentscheidungen strategischer Natur beteiligt werden. Das laufende operative Geschäft hingegen sollte – auf der dezentralen genauso wie auf der zentralen Ebene – in der Verantwortung der jeweiligen Leitungsorgane (Rektorat, Dekanat) liegen. Es ist ihre Aufgabe, sich durch eine adäquate Beteiligung von Betroffenen notwendige Informationen zu beschaffen und Entscheidungsgründe so zu kommunizieren, dass sie für ihre Entscheidungen Unterstützung bekommen.

Die Mitglieder der Leitungsorgane sollten ihren Entscheidungskompetenzen entsprechend funktionale Verantwortung tragen. Damit diese Verantwortung wirksam wird, müssen die Leitungsorgane auch durch die gewählten Gremien kontrolliert werden. Die zuständigen Kontrollorgane sollten über Sanktionsmöglichkeiten verfügen, die bis zur Abwahl der Leitung reichen.

Eine Leitungsorganisation, die auf eine Stärkung der Personenverantwortung abzielt, wird nur dann mit Leben erfüllt werden können, wenn die Menschen, die innerhalb dieser Organisation agieren, bereit und in der Lage sind, Entscheidungsverantwortung tatsächlich wahrzunehmen. Parallel zu einer Reform der Leitungsorganisation bedarf es deshalb einer Professionalisierung des Leitungspersonals, und zwar sowohl auf Ebene der Universitätsleitung als auch – abhängig von der Größe der Fakultäten – auf der mittleren Ebene (Dekane).

Auch in Zukunft wird das Leitungspersonal der Universitäten überwiegend aus dem Kreis der eigenen Professoren rekrutiert werden. Die Universitäten sollten daneben verstärkt von der Möglichkeit Gebrauch machen, Professoren anderer Hochschulen, aber auch qualifizierte Personen aus anderen Tätigkeitsbereichen für solche Aufgaben zu gewinnen, um die Professionalisierung des Leitungspersonals voranzutreiben. Dies setzt voraus, dass die Rekrutierungsprozesse geeignet sind, die fraglichen Personen mit der nötigen Legitimation durch die Mitglieder der Hochschule zu versehen, hätte aber zugleich den Vorteil, dass ein Markt für Führungspersonal entstünde, der zu einem Leistungswettbewerb führen würde.

Der Wissenschaftsrat spricht sich dafür aus, Leitungsfunktionen grundsätzlich jeweils für mehrere Jahre zu besetzen. Dabei sollte das Prinzip der doppelten Legitimation beachtet werden.[97] Danach wären die Rektorats- bzw. Präsidiumsmitglieder durch ein Wahlgremium der Hochschule sowie durch den Hochschulträger – ggf. durch einen den Träger vertretenden Hochschulrat – , Dekane durch ein Wahlgremium der Fakultät bzw. des Fachbereichs sowie durch die Hochschulleitung zu legitimieren.

Qualitätssicherung, Personalentwicklung, Finanzmanagement und Controlling an einer modern geführten Universität brauchen auch über das Führungspersonal hinaus qualifizierte und engagierte Mitarbeiter. Die herkömmlichen Verwaltungsstrukturen und –laufbahnen sind dafür nicht mehr adäquat. Die Hochschulen brauchen moderne, flexiblere Methoden des Personalmanagements und der Personalentwicklung für alle Beschäftigten, um den gestiegenen Anforderungen gerecht zu werden. Sie sollten ihr wissenschaftliches und nichtwissenschaftliches Personal besser dabei unterstützen, sich auf Leitungsaufgaben vorzubereiten. Die Rekrutierung und Förderung des Führungsnachwuchses ist Teil der Personalentwicklung und eine wichtige Führungsaufgabe innerhalb der Universitäten.

Die zunehmende Dezentralisierung von Verantwortung innerhalb der Hochschule macht es erforderlich, Managementkompetenzen in den dezentralen Einheiten aufzubauen. Bei größeren Einrichtungen mit entsprechend großen Fakultäten ist dafür die Schaffung von Stellen für Fakultätsgeschäftsführer, die den Dekanen das operative Tagesgeschäft abnehmen können, sinnvoll, wobei dafür Sorge getragen werden

[97] Entsprechend die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2004).

sollte, dass zwischen Geschäftsführer und Dekan kein Ungleichgewicht entsteht; ein Fakultätsgeschäftsführer kann nicht die Schwäche eines Dekans kompensieren.

Empfehlung 13 – Personalstruktur: *Die Verteilung der Aufgaben des wissenschaftlichen Personals muss flexibler als bisher gestaltet werden. Die Beiträge einzelner Wissenschaftler zu Lehre, Forschung und weiteren Aufgaben sollten von den Universitäten innerhalb des Rahmens, den Leistungsvereinbarungen mit dem Land, Tarifverträge und Beamtenrecht global bestimmen, frei ausgehandelt und leistungsgerecht honoriert werden können. Dies kann dazu führen, dass innerhalb des Lehrkörpers zwischen stärker lehrbezogenen und stärker forschungsbezogenen Professuren unterschieden wird.*

Das Universitätssystem kann nur dann Spitzenleistungen in der Forschung erbringen und zugleich Lehre auf hohem Niveau leisten, wenn die Universitäten in der Lage sind, institutionelle und personelle Schwerpunkte in Forschung und Lehre zu setzen. Sie müssen dafür Spielräume zur Flexibilisierung der Personalstruktur und zur Gestaltung der individuellen Leistungsanreize haben.

Damit die Hochschulen ihre Wissenschaftler optimal einsetzen können, sollten die Länder standardisierte Regellehrverpflichtungen für alle Professoren und Dozenten, die nur in festgeschriebenem Rahmen individuell flexibilisiert werden können, aufheben; stattdessen ist der kumulierte Umfang des Lehrangebots auf Ebene des Fachbereichs/der Fakultät bzw. des Studienbereichs zum Gegenstand von Leistungsvereinbarungen mit der jeweiligen Hochschule zu machen. Entscheidungen, die die individuellen Beiträge zur Lehre betreffen, sollten durch die Hochschule, nicht durch staatliche Stellen getroffen werden. Bei jeder Neueinstellung sollten die Lehrleistungen, die abzudeckenden Lehr- und Forschungsgebiete sowie die Beteiligung an bestehenden Projekten oder Arbeitsgruppen zwischen aufnehmender Organisationseinheit und Bewerber ausgehandelt werden können.[98] Dies ermöglicht es den Universitäten, nach Bedarf stärker lehrbezogene oder stärker forschungsbezogene Professuren zu definieren.

[98] Wissenschaftsrat (2001), S. 59.

Auch im Rahmen bestehender Beschäftigungsverhältnisse sollte eine größtmögliche Flexibilität hergestellt werden. In Abwägung der individuellen Leistungsstärken sollten Lehraufgaben zwischen den Wissenschaftlern ausgeglichen werden können. Um Forschungsvorhaben konzentriert nachgehen oder neue Vorhaben vorbereiten zu können, muss es möglich sein, individuelle Lehraufgaben auch innerhalb einer gewissen Zeitspanne konzentriert abzuleisten oder eine Vertretung aus Drittmitteln zu finanzieren, sofern der Anspruch der Studierenden auf ein kohärentes, zügig absolvierbares Studium und eine fachlich angemessene Lehre dem nicht entgegensteht. Die Flexibilisierung der Lehraufgaben darf aber nicht dazu führen, dass einzelne Personen so stark in der Lehre involviert sind, dass die Qualität ihrer Lehrveranstaltungen und die Betreuung ihrer Studierenden darunter leiden oder sie irreversibel von der Forschung abgekoppelt werden.

Ein wichtiger Schritt zur Flexibilisierung ist, dass die Universitäten für ihr gesamtes wissenschaftliches Personal die Möglichkeit einer differenzierten und leistungsgerechten Vergütung haben und wahrnehmen. Dabei ist zu beachten, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Regel ein hohes Maß an intrinsischer Motivation aufweisen. Externe Anreizsysteme müssen so gestaltet sei, dass sie die intrinsische Motivation nicht verdrängen, sondern unterstützen. Im Vordergrund sollten deshalb Verbesserungen der Bedingungen für Forschung und Lehre sowie der Zeit- und Ressourcenautonomie der Leistungsträger stehen. Bei der Gestaltung finanzieller Anreizsysteme durch leistungsbezogene Vergütungsbestandteile ist dafür Sorge zu tragen, dass die Betroffenen an der Definition der Leistungsziele mitwirken können und dass der Vergaberahmen eine ausreichende Differenzierung ermöglicht, die den Schwerpunkt auf positive, als Belohnung wahrnehmbare Anreize setzt. Wichtig für den Erhalt der intrinsischen Motivation ist auch, dass Anreizsysteme unbürokratisch sind. Der Wissenschaftsrat bittet die Länder, diese Aspekte bei der Umsetzung der W-Besoldung zu beachten. Die Länder sollten den Universitäten die Möglichkeit einräumen, Professoren Leistungszulagen aus den Mitteln privater Dritter zu zahlen, die diese für Forschungs- oder Lehrvorhaben einwerben.[99] Der Wissenschaftsrat spricht sich erneut dafür aus, auch die Beschäftigung wissenschaftlicher Mitarbeiter

[99] Im Sinne von § 35 Abs. 1 BBesG; die Zahlung von Leistungszulagen für privat finanzierte oder geförderte Lehrvorhaben ist danach nur zulässig, wenn diese Lehrvorhaben nicht auf die Regellehrverpflichtung angerechnet werden.

so zu reformieren, dass die Zahlung von variablen Vergütungsbestandteilen möglich wird, die zur Honorierung von Leistungen in der Lehre und/oder der Forschung dienen können. Langfristig ist ein einheitliches Personalstatut für das gesamte wissenschaftliche Personal anzustreben, das der Vielfalt des im Wissenschaftssystem beschäftigten Personals gerecht wird.[100]

Individuell auszuhandelnde Aufgabenprofile würden neue Karrierepfade eröffnen, wenn damit nicht als Qualifikationsstellen definierte Beschäftigungsverhältnisse für wissenschaftliche Mitarbeiter möglich werden, die für einen bestimmten Zeitabschnitt schwerpunktmäßig in der Forschung oder in der Lehre tätig sind. Solche funktionalen Äquivalente der „research fellow"- bzw. „lecturer"-Figuren würden aus Sicht des wissenschaftlichen Nachwuchses die Engführung auf die Professur als einzige Möglichkeit, im Wissenschaftssystem zu verbleiben, aufbrechen, ohne dass den Stelleninhabern damit der Weg zur Professur versperrt würde. Den Universitäten würde es eine solche Personalstruktur leichter machen, Forschungsschwerpunkte zu bilden, die sich im Bereich der Lehre auf eine betreuungsintensive Nachwuchsförderung konzentrieren, oder umgekehrt Lehrkapazitäten vor allem auf dem Bachelor-Niveau auszuweiten, ohne damit zugleich umfangreiche Forschungsaktivitäten finanzieren zu müssen. Letzteres würde es ermöglichen, das universitäre Lehrangebot differenzierter als bisher und somit effizienter auszubauen und so innerhalb des Universitätssektors einen Beitrag zur Bewältigung der in den nächsten Jahren bevorstehenden Kapazitätsherausforderungen zu leisten, ohne die Lehrverpflichtungen flächendeckend zu erhöhen und damit die Forschungsbasis der universitären Lehre zu gefährden.[101]

Ein zentrales Anliegen jeder Neugestaltung der Personalstruktur muss sein, den Stellenwert der Lehre für den Status und den beruflichen Erfolg von Wissenschaftlern zu verbessern. Die Universitäten sollten dafür folgende Möglichkeiten nutzen:

- Die Möglichkeiten der leistungsorientierten Vergütung sollten stärker eingesetzt werden, um Qualität und Engagement in der Lehre und der Betreuung von Studierenden zu honorieren. Dabei sollten Vor- und Nachteile einer solchen Vergütung abgewogen werden (vgl. S. 82 Mitte).

[100] Vgl. die Empfehlungen zu einem Wissenschaftstarifvertrag und zur Beschäftigung wissenschaftlicher Mitarbeiter, Wissenschaftsrat (2004c), hier: S. 15.
[101] Vgl. Wissenschaftsrat (2006).

- Lehrerfahrung, zertifizierte hochschuldidaktische Kenntnisse und in validen Verfahren nachgewiesene Qualität in der Lehre sollten in Berufungsverfahren eine wesentliche Rolle spielen.[102]

- Personal- und Sachmittel sollten zu einem erheblichen Teil auch nach der Qualität der Lehre in einzelne Bereiche verteilt werden.

- Lehraufträge sollten adäquat honoriert werden. Die Universitäten sollten Honorare dafür im Rahmen von Globalbudgets frei verhandeln können.[103] Dies würde es auch ermögliche, verstärkt Experten aus Berufsfeldern außerhalb der akademischen Wissenschaft für Lehraufträge zu gewinnen und so die berufsbefähigende Lehre im Bachelorbereich zu verbessern.

Der Wissenschaftsrat beabsichtigt, in nächster Zeit Empfehlungen zur Stärkung der Qualität Hochschullehre vorzulegen, und sich darin auch mit der Frage zu befassen, wie fachspezifische Standards für die Qualitätssicherung in der Lehre erarbeitet werden können (vgl. Empfehlung 10, S. 70 ff.). Gegebenenfalls sollten solche Standards auch in eine anreizkompatible Gestaltung der Personal- und Gehaltsstrukturen einfließen.

[102] Vgl. Wissenschaftsrat (2005).

[103] Insgesamt sollte die Lehre überwiegend von Personal getragen werden, das hauptberuflich an der Institution lehrt. Eine Ausweitung der Lehraufträge darf auch nicht zu einer Verdrängung regulärer Beschäftigungsverhältnisse oder zu einer Verlängerung prekärer Orientierungsphasen von Nachwuchswissenschaftlern führen.

D. Anhang:
Kerndaten zur Situation und Entwicklung des Universitätssystems

Die hier ausgewählten Daten zu Finanzen, Personal, Lehre und Studium sowie Forschung und Entwicklung an den Universitäten sollen dreierlei ermöglichen:

- Eine Größen- und Trendanalyse des Universitätssektors und einen intersektoralen Vergleich mit dem Fachhochschulsektor und, was die Forschung betrifft, der außeruniversitären Forschung;
- einen Ausweis der Differenzierung von Einrichtungen innerhalb des Universitätssektors und
- einen punktuellen Vergleich des deutschen Universitäts- und Hochschulsystems mit demjenigen anderer Industrienationen.

Eine umfassende Darstellung des Universitätssystems in Deutschland ist nicht beabsichtigt.

D.I. Finanzen und Personal

Die Ausgaben der Hochschulen in Deutschland beliefen sich im Jahr 2003 auf insgesamt 30,6 Mrd. €. Davon entfielen 13,5 Mrd. € auf die Universitäten und Gesamthochschulen ohne medizinische Einrichtungen, 14,1 Mrd. € auf die medizinischen Einrichtungen der Hochschulen und 3,1 Mrd. € auf die Fach- und Verwaltungsfachhochschulen.[104] Während sich die Ausgaben der Universitäten (ohne medizinische Einrichtungen) in Deutschland im Zeitraum 1980 bis 2001 nominal nur um 153 % erhöhten und damit den steigenden Studierenzahlen real nicht angepasst wurden, stiegen die Ausgaben der medizinischen Einrichtungen um 247 % und die der Fachhochschulen (inkl. Verwaltungsfachhochschulen) sogar um 300 % (jeweils einschließlich vereinigungsbedingter Effekte).[105]

---

[104] Statistisches Bundesamt (2005), Fachserie 11, Reihe 4.5., 2003.
[105] Statistisches Bundesamt (2003).

Auf der Einnahmeseite entsprechen den Ausgaben der Hochschulen im Jahr 2003 17,8 Mrd. € an staatlichen Grundmitteln einschließlich der Investitionen, 3,4 Mrd. € an Drittmitteln sowie Verwaltungseinnahmen in Höhe von 9,4 Mrd. €, bei denen es sich in erster Linie um Einnahmen der Hochschulklinika für die Krankenversorgung handelt.[106]

Der Anteil der tertiären Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt lag in Deutschland im Jahr 2001 mit 1,04 % deutlich unter dem ungewichteten OECD-Ländermittel[107] von 1,34 % und blieb hinter führenden Industrienationen wie den USA (2,73 %), Kanada (2,52 %) und Schweden (1,68 %) weit zurück.[108] Unterdurchschnittlich ist vor allem der private Finanzierungsanteil von nur 0,1 % des BIP im Vergleich zu 0,3 % des BIP im ungewichteten OECD-Ländermittel bzw. 0,9 % für das OECD-Gesamt (1,8 % für die USA).

Die Hochschulausgaben je Studierendem und Jahr liegen in Deutschland mit 10.504 KKP[109] im internationalen Vergleich im Mittelfeld (ungewichtetes OECD-Ländermittel 10.052 KKP, OECD gesamt 12.319 KKP). Die für die Lehre bestimmten Mittel liegen mit 6.370 KKP je Studierendem und Jahr jedoch deutlich unter dem ungewichteten OECD-Ländermittel von 7.203 KKP und noch deutlicher unter dem OECD-Gesamtwert von 10.724 KKP (20.098 KKP für die USA). Dass die Hochschulausgaben je Studierendem insgesamt im internationalen Vergleich annähernd durchschnittliche Werte erreichen, erklärt sich in erster Linie aus dem hohen Anteil der Studierenden, die an Universitäten studieren (vgl. II.1, S. 88 ff.); ein anderes Bild ergibt sich, sobald man den Anteil der Forschungsausgaben aus den Gesamtausgaben der Universitäten herausrechnet.

Die kumulativen Ausgaben pro Studierendem während der durchschnittlichen Studiendauer liegen mit 55.426 KKP deutlich über dem ungewichteten OECD-Ländermittel von 42.906 KKP. Insgesamt bedeutet dies: obwohl die Ausgaben für die Lehre pro Studierendem und Jahr in Deutschland unterdurchschnittlich sind, ist ein

---

[106] Statistisches Bundesamt (2005), Fachserie 11, Reihe 4.3.2, 2003.

[107] Hier und im folgenden bedeutet *ungewichtetes OECD-Ländermittel*: arithmetisches Mittel der für die einzelnen OECD-Länder ermittelten Daten unabhängig von der Größe der Länder; *OECD gesamt*: über alle OECD-Länder summierter Wert.

[108] OECD (2004), S. 228.

[109] US $, konvertiert in Kaufkraftparitäten; OECD (2004), S. 215.

Studium in Deutschland überdurchschnittlich teuer, weil ein großer Anteil der Studierenden an Universitäten studiert und die Studiendauer auch, aber nicht nur deswegen überdurchschnittlich lang ist.

Universität	Budget (Mio €)	Studierende	Professoren	wissen-schaftliche Mitarbeiter	jährl. Ausgaben in T€ pro		Betreuung
					Studie-rende	Wissen-schaftler	Studierende je Professor
Harvard	2000	19960	1384	1857	100	617	14,4
MIT	1440	10320	983		140		10,5
Princeton	638	6849	797		93		8,6
Stanford	1840	14454	1749		127		8,3
UC Berkeley	1040	32060	1231	3896	32	203	26
UC San Diego	1270	22141	937	3403	57	293	23,6
ETH Zürich	716	12505	358	3606	57	181	34,9
RWTH Aachen	403	30946	375	1965	13	172	82,5
FU Berlin	338	35137	415	1322	10	195	84,7
HU Berlin	258	31907	334	1329	8	155	95,5
Erlangen-Nürnberg	338	23615	471	2243	14	125	50,1
Heidelberg	228	26742	348	1759	9	108	76,8
Karlsruhe	244	16889	275	2010	14	107	61,4
München	353	46876	810	2850	8	96	57,9
TU München	384	18685	420	4100	21	85	44,5
Stuttgart	321	20148	287	2360	16	121	70,2
Tübingen	330	22000	450	2000	15	135	48,9

Tabelle 1: Kerndaten ausgewählter Universitäten im internationalen Vergleich (2003/2004).
Quelle: Frackmann (2005); Jahresberichte der Universitäten; Leistungsberichte der Berliner Hochschulen zum Jahr 2004.

Die unterdurchschnittlichen Ausgaben pro Studierendem und Jahr zeigen sich besonders im Vergleich ausgewählter, im Sinne der DFG-Drittmittelstatistik forschungsintensiver und insofern prima facie besonders gut ausgestatteter Universitäten aus Deutschland mit bekannten US-amerikanischen Spitzenuniversitäten und der ETH Zürich (Tabelle 1). Die Etats der Universitäten in der US-amerikanischen Vergleichsgruppe sind etwa drei- bis fünfmal so hoch wie die der ausgewählten deutschen Universitäten; gleichzeitig sind an den ausgewählten deutschen Universitäten im Mittel etwa dreimal so viele Studierende eingeschrieben.[110] Auch an der ETH Zürich werden pro Studierendem und Jahr fast 2,8-mal so viele Mittel eingesetzt wie bspw. an

[110] Im Mittel aller Universitäten in Deutschland betrug die Betreuungsrelation im Wintersemester 2003/04 ca. 61 Studierende je Professor (ca. 67 je Vollzeitäquivalent).

der TU München, die zu den bestausgestatteten Universitäten in Deutschland zählt.[111]

Im Jahr 2003 waren 505.000 Personen an deutschen Hochschulen beschäftigt, davon 430.000 hauptberuflich. 425.000 Personen waren an Universitäten tätig, davon 382.500 (90 %) hauptberuflich; an den Fachhochschulen einschließlich der Verwaltungsfachhochschulen 65.400, davon 40.800 (62 %) hauptberuflich.[112] Von den 505.000 Beschäftigten aller Hochschulen gehörten 237.000 dem wissenschaftlichen oder künstlerischen Personal an, davon 166.000 hauptberuflich. 38.000 Personen waren im Jahr 2003 hauptberuflich als Professoren an einer deutschen Hochschule beschäftigt.[113]

D.II. Studienanfänger, Studierende und Absolventen

II.1. Quantitative Entwicklung

Die Studienanfängerquote, der Anteil der Studienanfänger an der Bevölkerung der entsprechenden Altersjahrgänge, ist seit den 1990er Jahren stetig gestiegen und lag im Jahr 2003 bei 36 %. Schließt man ausländische Studierende mit in die Berechnung ein, betrug die Studienanfängerquote 2003 39 %. Die Absolventenquote, der Anteil der deutschen Erstabsolventen an der gleichaltrigen Bevölkerung, belief sich im selben Jahr auf 21 % (18 % mit Ausländern). Trotz eines erheblichen Anstiegs der Absolventenquote seit den 1990er Jahren ist die Beteiligung der deutschen Bevölkerung an Hochschulbildung noch vergleichsweise niedrig: Der OECD-Durchschnitt liegt bei einer Absolventenquote von ca. 32 %.[114]

Seit Ende der 1990er Jahre hat sich der Anteil ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen um fast ein Drittel auf 14 % erhöht. Die Zahl der deutschen Studierenden im Ausland ist in den vergangenen Jahren um das 1,5-fache angestiegen;

---

[111] s. a. Mittelstraß et al. (2005).
[112] Rest von 505.000: Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen, Kunsthochschulen.
[113] Statistisches Bundesamt (2004), Fachserie 11, R 4.4, 2003.
[114] Vgl. OECD (2005).

fast 4 % der deutschen Studierenden an Hochschulen in Deutschland haben 2003 ein Auslandsstudium absolviert.[115]

73 % aller Studierenden an deutschen Hochschulen wurden im Jahr 2004 von den Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen ausgebildet. Die Zahl der Studienanfänger (1. Hochschulsemester), die sich 2004 an Universitäten einschrieben haben, ist seit den späten 1990er Jahren bis 2003 auf 251.621 stetig gewachsen. 2004 ging ihre Zahl entgegen den Erwartungen auf 235.314 zurück[116]; Prognosen zufolge wird sie bis zum Jahr 2011 weiter steigen.[117]

Seit der Novellierung des HRG von 1998 haben die Hochschulen die Möglichkeit, Bachelor- und Masterstudiengänge einzuführen. Eine flächendeckende Umstellung auf das gestufte System sollte bis 2010 erfolgen. Die Universitäten haben zur Zeit gut ein Viertel ihres Gesamtstudienangebotes auf Bachelor oder Master umgestellt. Allerdings variiert das Angebot an gestuften Studienangeboten und die Nachfrage danach erheblich zwischen einzelnen Bundesländern und Fächergruppen.[118] Ca. 18,9 % der Bachelor- und 31,6 % der Masterstudiengänge an Universitäten sind gegenwärtig akkreditiert; ein erheblicher Teil befindet sich derzeit in laufenden Akkreditierungsverfahren.[119] Europäisch vergleichend betrachtet ist der Anteil der Studierenden in gestuften Studiengängen in Deutschland bislang noch gering[120]: Der Anteil der Studienanfänger an Universitäten in Deutschland, die ein Studium in einem gestuften Studiengang aufnehmen (1. HS), lag im Studienjahr 2004 bei 12,7 % (11,1 % Bachelor; 1,6 % Master); bei den Fachhochschulen betrugen die vergleichbaren Werte 16,6 % (Bachelor) und 1,9 % (Master).[121] Der Anteil der Absolventen aus Bachelor- und Masterstudiengängen ist bislang eher niedrig: 2,6 % (Bachelor) bzw. 2,0 % (Master) der Absolventen haben im Prüfungsjahr 2004 ihr Universitätsstudium mit einem der beiden Abschlüsse beendet. Die Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse durch ausländische Studierende ist insbesondere auf dem Master-Niveau deutlich

[115] Vgl. OECD (2005); Griesbach & Fuchs (2005); Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1 WS 2004/2005; BMBF (2005); DAAD (2005).
[116] Von 2003 auf 2004 ist die Zahl gesunken, vermutlich wegen der Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern.
[117] Siehe KMK (2005a).
[118] Vgl. Willand (2005); Leszcensky &Wolter (2005).
[119] Information über den Hochschulkompass, Akkreditierungsrat, Stand 27.09.05.
[120] Vgl. Bologna Follow Up-Group (BFUP) (2005).
[121] Vgl. auch Heine et al. (2005).

ausgeprägt: Im Prüfungsjahr 2004 wurden 50% aller Master- sowie 8,7 % aller Bachelor-Abschlüsse an Universitäten (und an den Hochschulen insgesamt) von ausländischen Studierenden erworben.[122]

Wichtigste Gründe für die Wahl eines Bachelor-Studienganges sind nach Aussage der Bachelor-Studienanfänger die Möglichkeit der Fortsetzung der Ausbildung in einem Masterstudium und die Internationalität des Abschlusses. Kurze Studienzeiten und die Erwartung guter Berufsaussichten werden nicht einmal von der Hälfte der Studienanfänger als wichtige Gründe genannt; letzteres bringt die gegenwärtig noch große Unsicherheit über die Akzeptanz des Bachelors auf dem Arbeitsmarkt zum Ausdruck.[123]

Die Leistungen der Universitäten im Bereich der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sind nur schwer zu beurteilen; vor allem fehlen Indikatoren zur Qualität der erbrachten Leistungen. Quantitativ zeigt sich Folgendes: Im Prüfungsjahr 2003 haben die Universitäten 22.873 Promovierte und 2.209 Habilitierte herangebildet. Die Beiträge zur Nachwuchsförderung verteilen sich höchst ungleich auf die Universitäten: während an 30 Universitäten im Jahr 2003 nicht mehr als 0,2 Promotionen pro Professorenstelle abgeschlossen wurden, lag dieser Wert bei 18 Universitäten über 1,0. Drei Universitäten hatten mehr als 1,5 Promotionen pro Professorenstelle aufzuweisen.[124]

II.2. Studienmotivation

Bei der Wahl des Studienfaches lassen sich die Studienanfänger an Universitäten nach eigenen Angaben in erster Linie von intrinsischen Motiven, wie dem Interesse am Fach oder vorhandenen persönlichen Neigungen und Begabungen leiten. Dies trifft auf Studierende an Universitäten wie Fachhochschulen gleichermaßen zu. Extrinsische Motive, zu denen allen voran die Aussicht auf gute Berufschancen, eine sichere Berufsposition oder gute Verdienstmöglichkeiten zählen, werden zwar von den Studienanfängern an Fachhochschulen in höherem Maße, aber auch von den

[122] Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2 Prüfungsjahr 2004; Sonderauswertung durch das Statistische Bundesamt vom 29.11.2005.
[123] Vgl. Heine et al. (2005), S. 166 ff.
[124] Jeweils ohne Hochschulmedizin. Eigene Berechnungen auf Basis der amtlichen Statistik.

Studienanfängern der Universitäten mehrheitlich genannt. Über 60 % der Studienanfänger an Universitäten geht es bspw. darum, sich mit ihrem Studium möglichst viele berufliche Möglichkeiten und eine sichere Berufsposition zu erschließen.

Karriere- bzw. erfolgsorientierte Berufsziele wie z. B. „ein anerkannter Fachmann werden“, „gute Aufstiegsmöglichkeiten zu haben“ und „eine leitende Funktion einzunehmen“ sind für die überwiegende Mehrheit der Studienanfänger an Universitäten von hoher Bedeutung.[125] Über die Hälfte der deutschen Studienanfänger an Universitäten (WS 2003/04) beginnt ihr Studium dabei mit einem festen Berufswunsch. Der Großteil strebt Berufe außerhalb von Wissenschaft und Forschung an. Immerhin geben aber auch 30% als ein mögliches Berufs- und Lebensziel an, in der Wissenschaft tätig zu sein. In dieser Hinsicht unterscheiden sich Studienanfänger an Universitäten nur wenig von denen an Fachhochschulen, wo dieser Anteil 26 % beträgt. Am höchsten ist dieser Anteil in der Fächergruppe der Mathematik und den Naturwissenschaften. Die Bedeutung allgemeiner Arbeitsmarktüberlegungen hat über die Jahre hinweg erheblich zugenommen. Aktuell spielen sie bei der Studienwahl für die Mehrheit aller Studienanfänger an Universitäten wie Fachhochschulen eine große Rolle.[126]

II.3. Defizite in Studium und Lehre

Die durchschnittliche Studiendauer kann als ein Indikator für die Effektivität des Hochschulsystems herangezogen werden. Die Gesamtstudiendauer der Erstabsolventen von Universitäten (einschließlich eventueller Fachwechsel) betrug 2003 6,7 Jahre (Fachhochschulen: 4,7 Jahre); die durchschnittliche Fachstudiendauer war mit 5,8 Jahren deutlich höher als bei den Fachhochschulen (4,4 Jahre). International vergleichend betrachtet liegt das Alter der Hochschulabsolventen bei Abschluss des Erststudiums auf einem sehr hohen Niveau: 2003 waren die Erstabsolventen von Universitäten rund 28 Jahre alt. Erstabsolventen der Bachelorstudiengänge an den

[125] Von den Studienanfängern an Fachhochschulen werden diese Ziele noch höher bewertet.
[126] Vgl. Heine et al. (2005).

Universitäten waren beim Erwerb ihres Abschlusses 25,2 Jahre alt; ihre Fachstudiendauer lag bei durchschnittlich 3,4 Jahren.[127]

Eine hohe Zahl der Studierenden an deutschen Universitäten bricht ihr Studium nach einiger Zeit ab. Wurde in den 1990er Jahren eine Studienabbruchquote von 24 % an den Universitäten ermittelt, so lag sie für den Absolventenjahrgang 2002 bei 26 %: Jeder vierte Studienanfänger hatte also sein Studium nicht beendet. Die Neigung zum Studienabbruch an den Fachhochschulen ist geringer. Dies scheint unter anderem in Zusammenhang mit den dort bestehenden Studienbedingungen, d. h. einer stärkeren Strukturierung der Studienpläne sowie des Gesamtstudiums, zu stehen, aber auch mit dem Profil der Studierenden, das sich an Fachhochschulen durch einen höheren Anteil an Studienanfängern mit Berufserfahrung auszeichnet.[128] Studienabbruch kann auf subjektiv falsche Studienentscheidungen und Fehleinschätzungen der eigenen Fähigkeiten oder auf objektive Bedingungen zurückgehen, die primär nichts mit der Befähigung oder Eignung der Person für ein Studium zu tun haben. Hohe Abbruchquoten in späten Studienphasen deuten demnach vor allem auf fehlende bzw. nicht angemessene Orientierungs- und Selektionsinstrumente im Hochschulwesen und schwierige Studienbedingungen hin.

Ein wichtiger Indikator für die objektiven Bedingungen, die auf die Qualität der Ausbildung einwirken, sind die Betreuungsrelationen. Die Betreuungsrelationen, gemessen als die Zahlen der durch eine wissenschaftliche Personalstelle[129] betreuten Studierenden und der Studienanfänger[130], haben sich zwischen 1980 und 1990 in allen Fächergruppen der Universitäten (Ausnahme Humanmedizin) verschlechtert. Bis in die Mitte der 1990er Jahre haben sich die Betreuungsverhältnisse wieder verbessert. Diese Entwicklung muss vor dem Hintergrund des Öffnungsbeschlusses von 1977 gesehen werden. Seit 2000 ist ein erneuter Anstieg der durchschnittlich von einer wissenschaftlichen Personalstelle zu betreuenden Studierenden und Studienanfän-

---

[127] Statistisches Bundesamt, Fachserie 11/R4.2, 2003 und eigene Auswertungen.
[128] Vgl. Heublein et al. (2005).
[129] Ohne zentrale Einrichtungen.
[130] Die Betreuungsrelationen geben das Verhältnis der Studierenden bzw. Studienanfänger im ersten Fachsemester zu den Stellen für wissenschaftliches Personal an. Sie werden vom Statistischen Bundesamt ausgewiesen. Personalstellen für das wissenschaftliche Personal sind alle – besetzten und unbesetzten – Stellen, die in den Haushaltsplänen ausgewiesen sind. Stellen, die aus Drittmitteln finanziert sind, werden nicht berücksichtigt.

ger zu beobachten. 2003 liegt die Zahl der durch eine wissenschaftliche Personalstelle betreuten Studierenden bei 14,6 (1980: 12,7), bei den Studienanfängern bei 3,8 (1980: 2,8). Das Verhältnis der Studierenden pro Professor hat sich zwischen 1980 und 2003 von 49,5 Studierende auf 63 Studierende pro Professor verschlechtert (Fachhochschulen: 1980: 21,3 - 2003: 34,8).[131]

Ein internationaler Vergleich ausgewählter Universitäten (Tabelle 1, S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.**) zeigt, dass das Verhältnis Studierende zu Professor an großen deutschen Universitäten um ein Mehrfaches über dem entsprechenden Verhältnis an staatlichen Spitzenuniversitäten im Ausland (ETH Zürich; University of California Berkeley) liegt, die ihrerseits um ein Mehrfaches schlechtere Betreuungsrelationen aufweisen als die privaten US-amerikanischen Spitzenuniversitäten (Stanford, Princeton). Dies verdeutlicht die relativ schlechtere Situation der Studierenden in Deutschland, wobei zu beachten ist, dass die Studienbedingungen zwischen den Universitäten und Fächern auch hierzulande sehr variieren.

Die Auslastung von Lehreinheiten an den Universitäten, so zeigen Daten für eine Anzahl von Bundesländern, hat vor allem in Studiengängen der Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften, Sport, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Kunst im Jahr 2002 eine rechnerische Vollauslastung erreicht bzw. überschritten. Dazu hat der partielle Abbau von Kapazitäten bei gleichzeitiger Ausweitung der Bildungsbeteiligung beigetragen.[132] An den Fachhochschulen sind die Kapazitäten in diesen Fächergruppen ebenfalls überschritten.

Nur 44 % der Studienanfänger des WS 2003/04 waren nach eigenen Angaben bei Studienbeginn sehr gut oder gut über Studium und Hochschule informiert; immerhin jeder Fünfte der Studienanfängerkohorte verfügte über kaum oder gar keine entsprechenden Informationen. Statistiken zu Nutzung und Nutzen von Informationsquellen bei Studienbeginn geben Anlass zu der Schlussfolgerung, dass eine qualitative Verbesserung und Ausweitung des bestehenden Informations- und Beratungsangebotes unerlässlich ist und die Studieninteressierten in der Schule zu einem effektiven Informationsverhalten befähigt werden müssen. Die Erwartungen der Studienanfänger

[131] Vgl. Statistisches Bundesamt, Fachserie 11/R 4.3.1, 1980-2003, eigene Berechnungen.
[132] Vgl. HIS-Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche (AKL), in die die Universitäten von 5 Bundesländern einbezogen wurden.

wurden – so eine erste Bilanz – mit Blick auf Leistungsmerkmale der Hochschulen in mancher Hinsicht nicht erfüllt: So gibt immerhin jeder dritte deutsche Studienanfänger des WS 2003/04 an Universitäten an, nicht ausreichend Orientierungshilfe und Betreuung durch die Hochschule erfahren zu haben; bei nicht einmal jedem zweiten sind die Erwartungen an die Lehr- und Darstellungsfähigkeiten der Dozenten erfüllt worden; 18 % sehen erhebliche Defizite in der Ausstattung der Universitäten.[133]

D.III. Forschung und Entwicklung[134]

Der Anteil der FuE-Ausgaben an den Ausgaben der Hochschulen (einschließlich der Fachhochschulen) ist – zumindest nach der normativen Berechnung mittels FuE-Koeffizienten[135] – in den letzten 20 Jahren relativ konstant geblieben und lag im Jahr 2003 bei 30,0 % (1985: 30,3 %). In den 1970er Jahren war ein deutlicher Umbruch erfolgt; 1962 hatte der Anteil der FuE-Ausgaben an den staatlich finanzierten Ausgaben der Hochschulen noch 50 % betragen.[136] Ein Großteil dieser Verschiebung ist auf den Ausbau des Fachhochschulsektors zurückzuführen.

Nach diesen Berechnungen betrugen die FuE-Ausgaben der Hochschulen im Jahr 2003 insgesamt 9,2 Mrd. €. Davon entfielen 69,1 % auf die Universitäten ohne ihre medizinischen Einrichtungen, weitere 26,2 % auf ihre medizinischen Einrichtungen und lediglich 3,7 % auf die Fachhochschulen einschließlich der Verwaltungsfachhochschulen.[137]

3,6 Mrd. € (38,6 %) der FuE-Ausgaben der Hochschulen wurden im Jahr 2003 aus Drittmitteln finanziert. Bei der Herkunft der von den Hochschulen eingesetzten Mittel

---

[133] Vgl. Heublein & Sommer (2002); Heine et al. (2005).

[134] Die Datenlage zu den Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten der Hochschulen in Deutschland, und hier insbesondere der Universitäten, ist unbefriedigend. Auf der Input-Seite liegt das Hauptproblem darin, dass die staatlichen Ressourcen für die Hochschulen nicht nach Leistungsarten (Lehre, Forschung, Dienstleistungen) differenziert sind. Die Forschungsausgaben der Universitäten können deshalb nur näherungsweise mit Hilfe von FuE-Koeffizienten bestimmt werden. Bei internationalen Vergleichen tritt als weitere Erschwernis hinzu, dass nicht überall eine Abgrenzung von Universitäten und Fachhochschulen vorgenommen wird, die mit der deutschen Situation vergleichbar wäre. Deshalb können internationale Vergleiche in der Regel nur global auf Ebene des Hochschulsektors vorgenommen werden. Auch innerhalb Deutschlands liegen viele Daten nur aggregiert für den gesamten Hochschulbereich vor.

[135] Hetmeier (1998).

[136] MPG (1990).

[137] Statistisches Bundesamt (2005), Fachserie 11, Reihe 4.3.2., 2003.

für Forschung und Entwicklung zeichnet sich eine deutliche Zunahme des Anteils der Wirtschaft ab. 1985 wurden ca. 5,4 % der FuE-Ausgaben der Hochschulen von der Wirtschaft finanziert, im Jahr 2003 waren es bereits 12,1 %.

Der Anteil der Hochschulen an den Bruttoausgaben für Forschung und Entwicklung lag im Jahr 2003 in Deutschland mit 16,8 % deutlich unter dem OECD-Gesamtwert von 18,7 %, der Anteil der außeruniversitären Forschung hingegen mit 13,4 % deutlich über dem OECD-Gesamtwert von 10,9 %. Insgesamt hat sich die sektorale Verteilung der Ausgaben allerdings – immer noch nach der normativen, auf FuE-Koeffizienten beruhenden Berechnung – in den letzten Jahren leicht zugunsten der Hochschulen entwickelt.[138] In Relation zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) lagen die FuE-Ausgaben der Hochschulen bei im Jahr 2003 mit 0,43 % sehr nah am OECD-Gesamtwert von 0,42 %. Im Jahr 2001 betrug das FuE-Personal der Hochschulen insgesamt 101.400 Vollzeitäquivalente (VZÄ), davon rund 68.000 Forscher im Sinne der OECD-Statistik. 45,6 % des FuE-Personals sind drittmittelfinanziert. Das FuE-Personal der Universitäten einschließlich der medizinischen Einrichtungen betrug ca. 86.600 VZÄ (davon 54.900 Forscher), das der Universitäten ohne medizinische Einrichtungen 60.800 VZÄ (45.000 Forscher). In der außeruniversitären Forschung waren im gleichen Jahr 71.900 VZÄ FuE-Personal beschäftigt, davon 38.600 Forscher. Insgesamt waren im Jahr 2001 25,7 % der Forscher in Deutschland an einer Hochschule beschäftigt.

Hoch aggregierte Daten über die Forschungsleistungen der Universitäten in Deutschland (Output) liegen kaum vor. Die einzige verlässliche Quelle sind derzeit Publikations- und Zitationsdatenbanken, die eine sektorale Analyse auf Basis der Adressen der Autoren erlauben. Allerdings ist die dafür notwendige Bereinigung der Adressen für Deutschland – anders als etwa für die USA, wo intersektorale Vergleiche und Analysen intersektoraler Kooperationen Teil der Berichtserstattung in den Science and Engineering Indicators des National Science Board sind – bisher nicht flächendeckend vorgenommen worden. Verfügbare Daten zur sektoralen Verteilung der Spitzenforschung in Deutschland sind deshalb eher selektiv und geben allenfalls erste Anhaltspunkte:

[138] Vgl. Statistisches Bundesamt (2003), S. 57.

- Thomson ISI hat für 21 Forschungsgebiete die jeweils 250 meistzitierten Wissenschaftler für den Zeitraum von 1981 bis 1999 ermittelt. Von diesen weltweit 5.250 meistzitierten Forschern sind 106 an deutschen Universitäten beheimatet, 62 an Instituten der Max-Planck-Gesellschaft. Relativ zur jeweiligen Grundgesamtheit (1999: ca. 44.500 Forscher an Universitäten, 4.020 Forscher in der MPG) ist der Anteil der Spitzenforscher in der Max-Planck-Gesellschaft also etwa um einen Faktor von 7 höher.

- In der vom Schweizer Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien auf Basis der Publikationen im Web of Science erstellten weltweiten „Champions League“ der Forschungsinstitutionen schaffen es nach dem – größeninvarianten – Kriterium „weighted mean impact“ neun deutsche außeruniversitäre Institute, aber nur zwei deutsche Universitäten in die Liste der Top 100.

- 20 Universitäten und 9 außeruniversitäre Forschungseinrichtungen in Deutschland waren in den Jahren 1998 bis 2002 die institutionelle Adresse von Autoren von mehr als 25 der meist zitierten Veröffentlichungen im Web of Science.[139]

[139] Bayers (2005). Bei der Bewertung dieser Proportion ist zu beachten, dass bei solchen Absolutmaßen die Größe der verglichenen Einrichtungen entscheidend ist.

Literatur

Alewell, K. (1993): Autonomie mit Augenmaß. Vorschläge für eine Stärkung der Eigenverantwortung der Universitäten. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Briedis, K. & Minks, K.-H. (2004): Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2001. HIS Hochschulplanung Nr. 169, Hannover.

Bayers, N. K. (2005): Using ISI data in the analysis of German national and institutional research output. *Scientometrics* 62, S. 155-163.

Bergs, C. & Konegen-Grenier, C. (2005): Der Bachelor aus der Sicht von Unternehmen, in: Stifterverband (Hrsg.): Karriere mit dem Bachelor. Stifterverband Positionen, Essen.

BLK/BDA/HRK/IHK (2003): Weiterbildung durch Hochschulen. Gemeinsame Empfehlungen. Berlin.

Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999, Bologna.

Bologna-Follow-up-Group (BFUG) (2005): Bologna Process Stocktaking. Report from a Working Group appointed by the BFUG to the Conference of European Ministers responsible for Higher Education. 19./20. Mai 2005, Bergen.

Braun, D. (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: Stölting & Schimank (2001, Hrsg.).

Brinckmann, H. (1998): Die neue Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen. edition sigma, Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Deutsche Studierende im Ausland 1993 bis 2003. Untersuchung des Statistischen Bundesamtes im Auftrag des BMBF, Bonn/Berlin.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2005, Hrsg.): Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bertelsmann-Verlag, Gütersloh.

Enders, J. & Teichler, U. (1995): Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBWFT), Bonn.

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.

European University Association (EUA) (2003): Graz Declaration. Forward from Berlin: the Role of the Universities. 04. Juli 2003, Leuven.

Expertenrat (2001): Abschlussbericht des Expertenrats im Rahmen des Qualitätspakts. Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW, Düsseldorf.

Frackmann, E. (2005): Warum sind die amerikanischen Spitzenuniversitäten so erfolgreich? HIS Kurzinformation A7/2005, Hannover.

Griesbach, H. & Fuchs, M. (2005): Bildungsausländer an deutschen Hochschulen 2004. Entwicklungen und Trends. HIS Kurzinformation A9/2005, Hannover.

Hanft, A. (2000, Hg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Luchterhand, Neuwied/Kriftel.

Herm, B., Koepernik, C., Leuterer, V., Richter, K. & Wolter, A. (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen.

Heublein, U. & Sommer, D. (2002): Studienanfänger 2000/2001. HIS Kurzinformation A2/2002, Hannover.

Heublein, U.; Schmelzer, R. & Sommer, D. (2005): Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. HIS Kurzinformation A1/2005, Hannover.

Heine, Ch., Spangenberg, H., Schreiber, J. & Sommer, D. (2005): Studienanfänger in den Wintersemestern 2003/04 und 2004/05. Wege zum Studium, Studien- und

Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS Kurzinformation A 12/2005, Hannover.

Hetmeier, H.-W. (1998): Methodik der Berechnung der Ausgaben und des Personals der Hochschulen für Forschung und experimentelle Entwicklung ab dem Berichtsjahr 1995. *Wirtschaft und Statistik* 2/1998, S. 153-163.

Hochschulinformationssystem (HIS) (2004): Neue Entwicklungen im hochschulischen Liegenschaftsmanagement der Länder. HIS Kurzinformation Bau und Technik B1/2004, Hannover.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2004): Professionalisierung als Leitungsaufgabe. Entschließung des 202. Plenums der HRK vom 08. Juni 2004, Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Gestufte Studienstruktur in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Gemeinsame Erklärung von KMK und HRK vom 16. Dezember 2004.

Kehm, B. M. (2005, Hg.): Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel & HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung, Kassel/Wittenberg.

Krücken, G. (2004): Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive. In Böttcher, W. & E. Terhardt (2004, Hrsg.): Organisationstheorie. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 05. März 1999 in der Fassung vom 14. Dezember 2001.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der KMK vom 01. März 2002.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der KMK vom 12. Juni 2003.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Weiterentwicklung des Kapazitätsrechts. Beschluss der KMK vom 02. Juni 2005.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005a): Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Dokumentation Nr. 176–Oktober 2005

Leszcensky, M. & Wolter, A. (2005): Der Bologna-Prozess im Spiegel der Hochschulforschung. HIS Kurzinformation A6/2005, Hannover.

Maunz, Th. & Dürig, G. (2005): Kommentar zum Grundgesetz. Loseblatt-Sammlung, Stand Ergänzungslieferung Juli 2005. Beck Verlag, München.

Max-Planck-Gesellschaft (MPG) (1990): Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft für das Jahr 1990. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 834-840.

Mittelstraß, J. et al. (2005): Wissenschaftsland Bayern 2020. Empfehlungen einer internationalen Expertenkommission. Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, München.

Müller-Böling, D. (2003): Freiräume zur kreativen Gestaltung nutzen - Kriterien und Beispiele für neue Organisationsstrukturen. In: Titscher & Höllinger (2003, Hrsg.), S. 235-251.

Nickel, S. & Zechlin, L. (2004): Die Suche nach der optimalen Organisationsstruktur. Zur Reform der dezentralen Ebene in Universitäten. In: Welte, H., Auer, M. & Meister-Scheytt, C. (2004, Hrsg.): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. Rainer Hampp Verlag, München/Mering, S. 199-214.

Nullmeier, F. (2000): Moderne Organisationsmodelle und die Zukunft der Hochschulen. In: Hanft, A. (2000, Hg.), S. 99-118.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003): Education at a Glance. OECD Indicators 2003. OECD, Paris.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004): Education at a Glance. OECD Indicators 2004. OECD, Paris.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005): Education at a Glance. OECD Indicators 2005. OECD, Paris.

Pellert, A. (2000): Expertenorganisationen reformieren. In Hanft, A. (2000, Hg.), S. 39-55.

Prager-Kommuniqué (2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum. Kommuniqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister vom 19. Mai 2001, Prag.

Sachverständigenrat für die Beurteilung der gesamtwirtschaftlichen Lage (2004): Jahresgutachten 2004/2005: Erfolge im Ausland – Herausforderungen im Inland. Wiesbaden.

Schimank, U. (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Campus Verlag, Frankfurt/Main.

Schimank, U. (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In: Stölting & Schimank (2001, Hrsg.).

Statistisches Bundesamt (2003): Bericht zur finanziellen Lage der Hochschulen. Wiesbaden.

Stölting, E. & Schimank, U. (2001, Hrsg.): Die Krise der Universitäten. *Leviathan Sonderheft* 20/2001, Westdeutscher Verlag, Opladen.

Titscher, St. & Höllinger, S. (2003, Hrsg.): Hochschulreform in Europa - konkret. Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität. Leske + Budrich, Opladen.

Trute, H.-H. (1994): Die Forschung zwischen grundrechtlicher Freiheit und staatlicher Institutionalisierung. J.C.B. Mohr (Siebeck), Tübingen.

Weiler, H. G. (2003): Professional Schools – Ein Bündis von Anwendungsbezug und Wissenschaftlichkeit. In: Titscher & Höllinger (2003, Hrsg.), S. 253-266.

Weiler, H. & Heuer, K. (2003): Career Service und Hochschulreform: Herausforderungen an die Schnittstelle von Arbeit und Wissen. In: Bensel, N., Weiler, H. G. & Wagner, G. (2003, Hrsg.): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. WBV, Bielefeld, S. 213-223.

Willand, I. (2005): Bachelor und Master: Aktuelle Entwicklungen an deutschen Hochschulen. *Wirtschaft und Statistik* 4/2005, S. 372-381.

Wissenschaftsrat (1966): Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn.

Wissenschaftsrat (1967): Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen bis 1970. Tübingen.

Wissenschaftsrat (1968): Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Struktur und Verwaltungsorganisation der Universitäten. Bonn.

Wissenschaftsrat (1985): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem. Köln.

Wissenschaftsrat (1988): Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren. Köln.

Wissenschaftsrat (1991): Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Großforschungseinrichtungen und Hochschulen. Köln.

Wissenschaftsrat (1993): Zehn Thesen zur Hochschulpolitik. In: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1993. Köln, S. 7-46.

Wissenschaftsrat (1996): Thesen zur Forschung in den Hochschulen. In: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1996. Köln, S. 7-54.

Wissenschaftsrat (1998): Empfehlungen zur Differenzierung des Studiums durch Teilzeitstudienmöglichkeiten. Köln.

Wissenschaftsrat (2000): Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Köln.

Wissenschaftsrat (2000a): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulbildung und Beschäftigungssystem. In Wissenschaftsrat: Beschäftigungssystem - Hochschulbildung – Studienreform. Köln, S. 7-96.

Wissenschaftsrat (2000b): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse. In: Wissenschaftsrat: Beschäftigungssystem - Hochschulbildung – Studienreform. Köln, S. 99-149.

Wissenschaftsrat (2001): Personalstruktur und Qualifizierung: Empfehlungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Köln.

Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Köln.

Wissenschaftsrat (2002a): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Köln.

Wissenschaftsrat (2003): Stellungnahme zur Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft: Perspektiven der Forschung und ihrer Förderung XI (2002 – 2006). In: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 2003. Köln, S. 71-102.

Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Köln.

Wissenschaftsrat (2004a): Empfehlungen zu Rankings im Wissenschaftssystem. Teil I: Forschung. Hamburg.

Wissenschaftsrat (2004b): Empfehlungen zu forschungs- und lehrförderlichen Strukturen in der Universitätsmedizin. Köln.

Wissenschaftsrat (2004c): Empfehlungen zu einem Wissenschaftstarifvertrag und zur Beschäftigung wissenschaftlicher Mitarbeiter. Köln.

Wissenschaftsrat (2004d): Stellungnahme zum Akademienprogramm. Köln.

Wissenschaftsrat (2004e): Zweiter Bericht zu Ausbau und Umbau von Studiengängen und Forschungsschwerpunkten an Fachhochschulen und Universitäten. Merseburg.

Wissenschaftsrat (2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren. Köln.

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Köln.

Zechlin, L. (2002): No public management. Die österreichische Politik verabschiedet sich von der strategischen Steuerung ihrer Universitäten, in *zeitschrift für hochschulrecht, hochschulmanagement und hochschulpolitik* 4/2002, S. 139 – 143.

Ziegele, F. (2002): Reformansätze und Perspektiven der Hochschulsteuerung in Deutschland. *Beiträge zur Hochschulforschung* 24, S. 106-121.